



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ENTRE CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O
PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça

Brasília, julho de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ENTRE CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O
PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, julho de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha – Membro

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por despertar em mim o desejo pela busca do conhecimento, pelo incentivo em meus primeiros ensaios de escrita, pela alegria partilhada em cada pequena conquista. O rememorar de seu amor e de sua força é que me fez prosseguir em mais esta etapa de minha vida. Amo-te eternamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Maria, minha mãe especialíssima, por me acompanharem e ouvirem minhas orações em tantos momentos nos quais o cansaço ou sentimentos de solidão me abatiam. Obrigada pela graça de me sentir tão amada!

À minha orientadora, professora Daniele Nunes H. Silva, pela dedicação e pelo compromisso com seu trabalho, com a produção do conhecimento e com a formação de suas orientandas. Quero agradecer por tudo que aprendi, por tudo que pude desenvolver pessoal e profissionalmente nas relações que tivemos nesses dois anos e meio de estudo e trabalho. Quando crescer, quero ser como você!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS), em especial à professora Maria Cláudia Oliveira, pela atenção e pelo cuidado enquanto coordenadora do programa nos anos em que cursei as disciplinas do mestrado.

Aos funcionários e estagiários do PG-PDS, em especial Cláudia Freire, Sr. Luis, Fernanda, Rafaela, Diego, Sérgio e Brenda pelos esclarecimentos, pelo apoio e pelo suporte sempre tão pontuais e seguros.

À mestranda Franciene Barbosa, por sua amizade sincera, pelo apoio em momentos cruciais, pelas palavras sensatas e por seu compromisso com os estudos. Você me ensinou muito!

Às mestrandas Ana Cecília Amorim, Rosa Monteiro, Camila de Brito, Carine Mendes, Marina Costa e ao mestrando Fabrício Santos, pelo compartilhar de experiências, pelas trocas, pela ajuda em momentos de dificuldade. Cada um de vocês teve uma parcela de contribuição para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço de modo especial ao meu esposo, Mateus. Obrigada pela compreensão, pelo apoio, pelo incentivo, por nunca me deixar desistir de meus sonhos e por acreditar mais em minhas possibilidades do que eu mesma. Você é meu porto seguro! Sempre vou te amar!

Aos meus filhos, Josué e Maria Clara. Obrigada por terem suportado minhas ausências, mesmo sem entendê-las, em alguns momentos importantes nesses dois anos de muito estudo. Mas acho que vocês também amadureceram com isso. Nunca esqueçam o quanto vocês são importantes para minha vida.

A meu pai, que, mesmo sem demonstrar muito seus sentimentos, sei que torce por mim e se orgulha das minhas realizações e sucessos. Te amo!

Aos meus irmãos, Rogério e Júnior, à minha sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Obrigada a todos que, de alguma forma, torceram e me apoiaram neste projeto, compreendendo minha necessidade de distanciamento em muitos momentos desta caminhada.

A Verônica Maria, em especial, e Laís Amaral pelo auxílio no árduo trabalho de transcrição dos dados. Que sufoco!

Agradeço aos casais, amigos e irmãos da Comunidade Missionária São José, em especial Patrícia e Adailton, Vânia e Anderson, Neide e Valdeci, e aos casais do grupo Imaculada Conceição por suas orações e demonstrações de carinho e cuidado no decorrer desta jornada.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à Secretaria de Estado de Educação do DF, que possibilitou que este trabalho fosse realizado, e, principalmente, às professoras e aos alunos que se dispuseram a colaborar com este processo investigativo. Vocês são as vozes que ressoam nesta dissertação.

RESUMO

À luz dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, o presente estudo tem como tema central a formação docente nos processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Tendo como foco as práticas pedagógicas, o contexto da sala de aula com alunos deficientes intelectuais incluídos e as condições de trabalho do professor e de seu coletivo, os objetivos desta pesquisa são: propor um espaço de experiência formativa que propicie aos professores refletirem sobre aspectos de sua prática pedagógica reveladores de seus pressupostos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; e identificar e analisar, criticamente, com o coletivo de professores, as estratégias pedagógicas por eles propostas em situações de sala de aula envolvendo alunos deficientes intelectuais incluídos. Para alcançar tais metas, a opção teórico-metodológica adotada foi a clínica da atividade, formulada por Yves Clot, que consiste em um sujeito esclarecer para o outro e para si mesmo questões que surgem no desenvolvimento das suas atividades a partir de análises de situações habituais de trabalho. Nesse processo, emergiram duas temáticas investigativas centrais: A – (Ausência de) autonomia dos alunos com deficiência intelectual em sala de aula e B – Limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual. A partir dessas análises, problematizaram-se, no coletivo profissional, as concepções de desenvolvimento associadas às práticas pedagógicas adotadas com os alunos deficientes intelectuais incluídos. Uma particularidade depreendida desse processo de pesquisa é que as concepções e práticas educativas só podem ser transformadas por meio da resignificação dos coletivos profissionais, restituindo aos professores o seu poder de ação e reflexão conjunta, que está dado por condições materiais (históricas, culturais e econômicas) específicas.

Palavras-chave: Formação docente, práticas pedagógicas, inclusão escolar, deficiência intelectual.

ABSTRACT

In light of the theoretical principles of cultural-historical psychology, this study focuses on teacher training in the process of inclusion of students with intellectual disabilities. Focusing on teaching practices, the context of inclusive classrooms and the working conditions of teachers and their collectiveness, the goals of this research are: to propose a training experience that encourages teachers to reflect on aspects of their practice, revealing their assumptions about the development and learning of students with intellectual disabilities, and to identify and analyze critically, with the teacher's collectiveness, the teaching strategies they proposed in classroom situations involving students intellectually disabled. The theoretical-methodological approach adopted was the clinical activity, formulated by Yves Clot, which consists in one subject clarifying to another and for himself issues that arise in the development of their activities, based on the analysis of usual work situations. In this process, two central themes were identified: A - (Absence of) autonomy of students with intellectual disabilities in the classroom, and B - Cognitive limitation of students with intellectual disabilities. Based on these analyses, the conceptions of development associated with the pedagogical practices adopted with students, including the intellectually disabled, were problematized with the teacher's collectiveness. A peculiarity deduced from this research process is that the educational conceptions and practices can only be transformed through the redefinition of the professional collectiveness, giving back to the teachers their power of action and joint reflection, which is given by specific material conditions (historical, cultural, and economic conditions).

Keywords: teacher training, teaching practices, school inclusion, intellectual disability.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	4
1.1. Os processos de exclusão e inclusão social: os impactos das novas configurações do capital na educação.....	6
1.2. A escola para todos, mas (somente) de alguns: a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais – desafios contemporâneos.....	12
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
2.1. As conceituações tradicionais de deficiência intelectual.....	21
2.2. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o estudo dos sujeitos considerados deficientes intelectuais.....	25
CAPÍTULO 3 - OS DESAFIOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PERANTE AS DEMANDAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
3.1. Delimitação do estudo: práticas docentes no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.....	40
3.2. Objetivos.....	45
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	46
4.1. Caracterização do campo: estrutura física da escola, organização das salas de aula, rotina dos alunos e dos profissionais da escola.....	51
4.1.1. A escola.....	52
4.1.2. A rotina dos professores.....	53
4.2. O trabalho de campo: sua estruturação e o processo de construção dos dados.....	54
4.2.1. Participantes.....	55

4.2.2. Características do trabalho de campo: o meio associado, as videogravações em sala de aula e as autoconfrontações.....	57
4.2.3. Procedimentos de coleta de dados.....	64
 CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
5.1. Unidade A - (Ausência de) autonomia do aluno com deficiência intelectual em sala de aula.....	66
5.2. Unidade B - Limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual.....	92
5.3. Comentários gerais.....	116
 CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
 REFERÊNCIAS.....	130
 ANEXOS.....	142
ANEXO 1.....	142
ANEXO 2.....	143
ANEXO 3.....	144
ANEXO 4.....	145
ANEXO 5.....	147
ANEXO 6.....	149
ANEXO 7.....	150
ANEXO 8.....	152
ANEXO 9.....	153

APRESENTAÇÃO

[...] Querem colocar todas as crianças deficientes na escola, mas não estamos preparados para recebê-las bem. Afinal, a escola nunca esteve preparada para quem é diferente dela. A escola preparou-se para ensinar quem aprende igual. Comporta-se igual. Mas igual a quem? Os professores são todos iguais? As necessidades são todas iguais? Mas os programas são iguais e, se não são, dizemos que estamos fazendo adaptações, modificações, concessões... (Padilha, 2004, p. 119).

Em razão da diversidade de necessidades especiais presentes na rede de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares (1999) definiram prioridades com relação ao atendimento educacional especializado a ser oferecido, preferencialmente, na rede regular. São atendidos hoje, especialmente, os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades.

Meu interesse pelo tema da formação docente no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual surgiu há alguns anos, quando comecei a atuar como psicóloga na rede pública de ensino – mais especificamente, nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Essas equipes, presentes na secretaria de Educação há várias décadas, embora já tenham recebido várias denominações, sempre foram responsáveis pela avaliação e pelo acompanhamento dos alunos com hipótese de terem alguma deficiência ou pela reavaliação e enturmação das crianças que já tinham algum dos diagnósticos acima relacionados.

Contudo, era preocupante a quantidade de alunos de séries iniciais do ensino fundamental encaminhados às equipes com suspeita de apresentar deficiência intelectual em razão, principalmente, de dificuldades no processo de alfabetização. Mas o que gerava questionamentos mais contundentes era a baixa expectativa dos professores com relação às possibilidades de avanços pedagógicos desses alunos, sendo a própria hipótese do diagnóstico usada, no discurso de muitos atores do contexto educacional, como principal justificativa para o insucesso desse alunado. Os critérios adotados para sua classificação eram, geralmente, a repetência e os laudos médicos, atestando problemas neurológicos e problemas de conduta em sala de aula. Em nenhum momento se refletia sobre as condições escolares oferecidas a esses alunos, ou sobre as adequações (curriculares e estruturais) necessárias para sua aprendizagem e êxito escolar. Não se discutiam as inadequações e falhas do modelo educacional.

Nesse sentido, este estudo parte da premissa de que, para iniciar um efetivo processo de inclusão educacional e social desses sujeitos, a escola precisa proporcionar aos educandos a apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, do modo mais amplo possível. Contudo, pela minha experiência no cotidiano de vários contextos escolares, isso só é possível por meio de uma transformação nas concepções e práticas docentes. Estas ainda têm como foco um aluno ideal, perfeito, e uma concepção de deficiência como algo que impede e determina o desenvolvimento do sujeito negativamente.

Partindo de tais questões, no presente trabalho, busquei propor uma experiência de formação docente que tivesse como foco as práticas pedagógicas adotadas nos processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual e procurasse evidenciar as concepções de desenvolvimento que fundamentavam tais práticas. Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, contextualizo a educação na contemporaneidade, focalizando os impactos do capitalismo na produção de processos de exclusão e inclusão social. Em seguida, discorro sobre os desafios da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse cenário contemporâneo, repleto de contradições.

No capítulo seguinte, discuto a exclusão e inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual, articulando esse aspecto a uma retrospectiva da conceituação da deficiência intelectual. Após uma síntese das conceituações tradicionais, enfatizo, em forma de contraponto, as contribuições da psicologia histórico-cultural para o estudo dos sujeitos com deficiência intelectual, perspectiva teórica que ancora esta investigação.

No terceiro capítulo, remeto-me à questão da formação docente, que é um ponto central deste trabalho, perante as demandas de uma escola inclusiva. Apresento, então, a delimitação do estudo e os objetivos propostos para esta pesquisa.

No capítulo destinado à metodologia, apresento os fundamentos teóricos dos procedimentos utilizados – de modo especial, o aporte teórico-metodológico da clínica da atividade, proposto por Yves Clot, principal ferramenta metodológica desta pesquisa. Em seguida, descrevo os aspectos centrais do meu trabalho de campo.

No capítulo posterior realizo, em primeiro lugar, a análise e discussão dos dados. Estes foram divididos em unidades de análise (A e B), as quais por sua vez foram organizadas em forma de episódios. Faço, então, comentários gerais, nos quais sintetizo e discuto criticamente as principais análises realizadas. Além disso, levanto algumas conclusões e contribuições deste estudo.

Nas considerações finais, são discutidas as implicações e a relevância dos achados desta pesquisa para o processo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva dos sujeitos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A contemporaneidade, marcada historicamente pelas transformações socioeconômicas ocorridas a partir da Revolução Industrial, que teve início no Reino Unido no século XVIII e expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX, estabeleceu-se como cultura dominante ocidental na segunda metade do século XX. Com o declínio do modernismo, o impacto dos avanços tecnológicos e uma nova forma de organização social, o período contemporâneo se caracteriza por alterações nas relações de trabalho e inusitadas configurações na composição da subjetividade e da expressividade humana (Silva & Morais, 2007).

Conforme discutido por Souza (2003), a contemporaneidade pode ser caracterizada pela continuidade e generalização de duas principais tendências do modernismo: o individualismo e a redução progressiva do processo disciplinar. Trata-se de uma sociedade com valores essencialmente democráticos, de igualdade e liberdade, que, em nome da igualdade, coloca em xeque todas as hierarquias. E, em favor da liberdade, evidencia uma ampla variabilidade de comportamentos individuais. Estes não devem mais atender a papéis e às rigorosas convenções sociais, o que leva a uma diversificação de condutas e valores (como forma de legitimar todos os modos de vida) e uma redução das diferenças entre sexos e gerações.

No entanto, estabelece-se uma ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que se busca uma homogeneidade pelo princípio da igualdade, há uma demanda cada vez mais forte por diferenciação, acentuando-se as singularidades. Nessa contradição, intensifica-se um processo de personalização, que se manifesta no consumo de massa e no desejo exacerbado do sujeito em ser ele próprio e gozar a vida (culto ao hedonismo). Isso implica um “desfecho de uma cultura narcísica” mediada por novos aparatos comunicativos (Souza, 2003, p. 19).

É fato que a evolução dos sistemas de comunicação diminui as distâncias. Os eventos passaram a ter impactos imediatos sobre pessoas de diferentes locais do globo terrestre (Hall, 2002). O meio televisivo e a internet se tornaram importantes instrumentos de socialização, bem como de disseminação de valores e padrões de comportamento. Desse modo, o controle da informação, antes realizado pela família e a escola, foi assumido pelos meios de comunicação (Souza, 2003).

Dentro desse cenário, teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais, de diferentes filiações epistêmicas e com modos distintos de compreensão do fenômeno, têm alertado para a crise das instituições.¹ Há uma redução do papel do Estado na prestação de serviços essenciais à sociedade, por meio das privatizações de tais serviços. Ademais, novas formas de subjetivação se

¹Sobre este tema, podemos apontar os trabalhos de autores como Antunes (1999), Gentili (1995), Harvey (1998), Jameson (2002), Lyotard (2002) e Mészáros (2006).

configuram por meio das redes globais, flexíveis e flutuantes, que têm na informação e na mídia seus principais dispositivos ideológicos (Rocha, 2008).

O fenômeno da globalização, por exemplo, amplamente debatido nos últimos 30 anos,² longe de ser um processo homogêneo, espontâneo, irreversível e linear, consiste em um movimento político e ideológico. Para Santos (2006), há apenas uma definição possível do processo de globalização:

Conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além de suas fronteiras locais ou nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival (p. 396, tradução nossa).

Santos (2006) problematiza que a globalização, na verdade, é um conjunto de relações sociais diferenciadas que dão origem a diversos tipos de *fenômenos de globalização*. Ou seja, existem *globalizações*, que, segundo o autor, se constituem em dinâmicas conflituosas, implicando sempre a existência de perdedores e vencedores. Nesse sentido, não há originalmente uma condição global, mas uma globalização bem-sucedida de um determinado localismo. Isso significa dizer que o mesmo processo que cria o global, na posição de dominante, faz emergir o local no papel de dominado, em uma posição hierarquicamente inferior.

Nesta conjuntura contemporânea, de trocas desiguais produzidas e intensificadas pelos processos de globalização hegemônica, muitos grupos minoritários se radicalizam. Esses grupos se unem em lutas contra o que Santos (2006) denomina por *exclusão ou inclusão subalterna* e advogam contra a destruição ecológica e em favor de meios mais sustentáveis de subsistência, defendendo-se da opressão política e cultural a que estão submetidos.³

Desse modo, é importante compreender o atual momento histórico como síntese de profundas transformações econômicas e sociais associadas a uma reestruturação do capitalismo, a partir de um ideário neoliberal, levando a alterações qualitativas nos planos produtivos, nos padrões de gestão, na organização do trabalho e no plano político-econômico. Essa nova ordem instituiu o mercado como instância reguladora, especialmente, a partir da década de 1970 (Castro, 2005). Sem

² A globalização é um tema debatido em Giddens (2000), Hall (2002), Hardt e Negri (2004) e Touraine (1997).

³ Santos (2006) compreende as resistências a essas trocas desiguais, organizadas por alguns grupos, em uma dimensão transnacional, como um segundo modo de produzir globalização, a qual ele denomina de *cosmopolitismo insurgente*. Segundo o autor, essas resistências se estruturam por meio de ligações locais e globais entre organizações e movimentos sociais que representam essas classes e grupos sociais vítimas da globalização hegemônica, que se unem em torno de lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a destruição dos meios de subsistência e ecológica, a opressão política e cultural ou a supressão. São grupos que se constituem por coalizões de trabalhadores e grupos de cidadania na luta contra fábricas, práticas discriminatórias e de trabalho escravo; redes internacionais de assistência jurídica alternativa; organizações transnacionais de direitos humanos; redes mundiais de feministas, indígenas, movimentos ecológicos ou de desenvolvimento alternativo; e associações/movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de alternativas não imperialistas, com valores culturais contra-hegemônicos, envolvendo estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas.

dúvida, a perversa dinâmica de acumulação de capitais, predominante nos primeiros trinta anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, é resultado de um momento de crise do próprio capitalismo.

A partir da década de 1980, um enorme salto nas inovações tecnológicas, comerciais e organizacionais, bem como mudanças estratégicas para a reestruturação e manutenção do capitalismo, afetou as formas de inserção no sistema produtivo e os modos de representação sindical e política (Calvi, 2007). Essas transformações incluem a entrada da automação, da robótica e da microeletrônica nas fábricas; o surgimento de diversos setores de serviços financeiros nos novos mercados; e novos processos de trabalho, que passaram por uma flexibilização para substituir o sistema de produção em série e de massa (Antunes, 1995).

Nesse contexto de reconfiguração socioeconômica, as condições de trabalho também se modificam, passando a exigir uma produção de conhecimento cada vez mais intensa, rápida e flexível. Institui-se um novo modelo profissional, que privilegia a polivalência e a flexibilidade como forma de se adequar às modernas e sofisticadas tecnologias, que, embora não tenham conseguido substituir a força de trabalho, exigem uma mão de obra cada vez mais qualificada (Machado, 1998).

Nesse cenário, o profissional deve desenvolver novas capacidades cognitivas e comportamentais: saber realizar trabalhos em grupo, gerenciar processos, definir prioridades, ter senso crítico para analisar propostas e demonstrar criatividade (Castro, 2005). Mas, para além, deve criar estratégias para burlar a crise que o próprio capital engendra, numa nova forma de configuração da exploração do capital humano.

Toda essa complexa e recente transformação social trouxe impactos profundos para as políticas educacionais e formativas.⁴ Novas exigências foram produzidas no interior das escolas, universidades e demais instituições de ensino. Uma original relação com o saber, com a avaliação e com o currículo passou a ser exigida entre os muros da escola, e toda essa complexa *engenharia pedagógica* tem avançado, em solavancos, na formação e atuação docente, como poderá ser visto no decorrer deste trabalho. De fato, a partir de uma condição material e histórica de aceleradas transformações no cenário econômico e político e nas relações sociais de trabalho, o papel da educação é redimensionado, gerando uma correlação de forças nas políticas públicas de educação, desenvolvimento e trabalho.

1.1. Os processos de exclusão e inclusão social: os impactos das novas configurações do capital na educação

⁴ Sobre essa questão, merecem destaque os trabalhos e estudos de Charlot (2007, 2008), Garcia (1995), Hirata (1994), Maués (2004) e Nóvoa (1999).

Historicamente, o Estado burguês buscou integrar a sociedade ao processo produtivo, formulando ações e políticas pedagógicas específicas para atender às exigências de cada etapa de desenvolvimento econômico, político e social. No âmbito educacional, o século XX foi gradativamente marcado por uma nova tendência, de base produtivista, denominada de tecnicismo educacional. Nesse contexto, a educação se estruturou em consonância com as necessidades imediatas do mercado – é um bem de produção, e não somente um bem de consumo (Lancillotti, 2008).

Sabe-se que para grande parcela da população, até a década de 1950, o acesso ao ensino servia, apenas, para obtenção de conhecimentos elementares. A partir da década de 1970, essa situação se alterou e a educação reconfigurou-se. Segundo Charlot (2008), a escola assumiu centralidade para o desenvolvimento econômico e social, o que trouxe implicações para a universalização e expansão escolar, propagando-se a ideia de uma estreita relação entre as perspectivas de inserção profissional e de ascensão social e o nível de escolarização dos indivíduos.

Tais formulações têm como base uma visão economicista de educação, por meio do resgate das teorias do capital humano fundamentadas na noção de que a capacidade de trabalho e produção dos indivíduos é potencializada pelo investimento na formação educacional. Nessa perspectiva, a produtividade de um trabalhador depende da quantidade de capital humano que ele consegue obter ou deter, sendo a educação, conforme dito anteriormente, concebida como um bem de produção. Sobre isso, Schultz comenta:

As escolas devem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. Os títulos das instituições educacionais não são apregoados em nenhuma Bolsa de Valores. Os estudantes, ou as famílias que os mantêm, via de regra, não pagam todos os gastos acarretados pela instrução. Segundo a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento. Mas o capital humano, assim criado, não pode ser negociado conforme ocorre com o capital comum. A contribuição da maior parte da educação é multidimensional, servindo, simultaneamente, a fins sociais, políticos e outros. Estas e outras diferenciações, entre a instituição educacional e a indústria convencional não excluem, contudo, a aplicação da análise econômica à educação, se bem que, tais diferenciações devam ser consideradas pelos economistas em seus estudos sobre educação (1967, p. 19-20).

Nessa mesma linha, Padilha (2012, p. 5), ao discorrer sobre a teoria do capital humano, ressalta que se trata de “um componente da produção que decorre da instrução, o que exige habilidades e competências visando o aumento da produtividade e, é claro, jogando para as diferenças/capacidades individuais o sucesso profissional, a distribuição de renda e a igualdade

social”. Tal lógica implica, segundo a autora, uma escola concebida nos moldes empresariais, que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências. Negligencia, portanto, a tomada de consciência crítica das questões sociais e culturais da realidade política circundante – realidade na qual estamos inseridos e da qual somos parte.

Nessa conjuntura, a relevância dada ao sucesso escolar torna mais tensa a relação entre alunos, pais e professores, reproduzindo no contexto escolar (entre as crianças) as relações de competitividade do próprio sistema de produção capitalista. Charlot (2008) denuncia que alunos de novas camadas sociais ingressam na escola, apresentando dificuldades em atender as exigências educacionais/pedagógicas quanto à aprendizagem e disciplina. Por outro lado, professores são pressionados para que seus alunos tenham melhores desempenhos, objetivando a obtenção das melhores vagas no mercado de trabalho. Toda essa situação tem gerado, segundo o autor, contradições profundas que *desestabilizam* a função docente (Charlot, 2008).

Com relação à globalização, Charlot (2007) afirma que as mudanças ocorridas no sistema escolar brasileiro, por exemplo, estão mais relacionadas à modernização econômica e social imposta pela lógica neoliberal, especialmente a partir da década de 1980. Essa imposição acarretou exigências por eficácia e qualidade da ação e da produção social; níveis de formação individual cada vez mais altos para enfrentar a concorrência internacional; predominância da lei de mercado para alcançar eficácia e qualidade (aumento das privatizações); e formação de novos espaços de comunicação e informação (*MSN, Orkut, Facebook*) por meio do desenvolvimento acelerado de novas tecnologias.

Circunscrita por todas essas condições, a profissão docente passa por transformações identitárias. Segundo Charlot (2008), embora o professor ganhe uma aparente autonomia profissional, uma maior liberdade de atuação, os alunos são cada vez mais submetidos a situações avaliativas, o que acaba se tornando um meio de controle da autonomia e da eficácia do trabalho docente. Além disso, novas exigências são feitas à escola e aos professores, que devem contextualizar suas ações, elaborando projetos pedagógicos que levem em conta a cultura da comunidade na qual a escola está inserida, por meio da movimentação de recursos culturais e financeiros (para melhorar a qualidade e eficácia da formação). A partir dessa conjuntura, Charlot afirma que,

por fim, o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, tratando-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. As avaliações nacionais (SAEB, ENEM, no Brasil) e internacionais (PISA) e o vestibular brasileiro, que norteia o ensino médio e, de forma indireta, o ensino fundamental e, às vezes, a educação

infantil, acentuam essa focalização dos alunos e dos professores sobre a nota. O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (2008, p. 21).

Analisando mais especificamente o cenário brasileiro, a década de 1980 se caracterizou, segundo Maciel & Kassar (2011), pela busca de adequação ao mercado mundial globalizado, bem como pela expansão do modelo econômico capitalista. Intensificaram-se os discursos de modernização da economia e de críticas à atuação direta do Estado, de modo especial, nos setores de proteção social.

Partindo da necessidade de flexibilização dos mercados e diante das exigências da competição mundial, o governo federal, para garantir a coesão social, descentralizou o Estado, colocando-o como promotor e regulador do desenvolvimento mercantil. As políticas sociais universais (que, *a priori*, teriam a ação direta do Estado) foram apresentadas em uma conjuntura de regulação e restrição econômica, tendo como pano de fundo um discurso de solidariedade e necessidade de recuo do setor público. Elas passaram a ser denominadas, a partir do governo Lula, em 2003, como “políticas de inclusão” (Maciel & Kassar, 2011).

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisarem as reformas educacionais realizadas no Brasil, constataram uma correspondência entre os conceitos disseminados nos discursos em documentos nacionais e aqueles utilizados por organismos reguladores internacionais. Segundo as autoras, na década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, havia uma predominância de discursos que davam ênfase à qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Já no final do governo de Fernando Henrique Cardoso e início do governo de Luis Inácio Lula da Silva (final de 2002), mostrou-se mais presente um discurso humanitário. Consequentemente, assumiram maior relevância nas políticas de educação, por exemplo, os conceitos de equidade e coesão social e, especialmente, as políticas de inclusão.

O surgimento de tais discursos humanitários e das políticas de inclusão parece evidenciar uma contradição em uma sociedade historicamente marcada por grandes desigualdades sociais, na qual boa parte da população vive em condição de pobreza e, por consequência, de exclusão. Mais incoerente ainda é a luta por direitos sociais em um contexto contemporâneo norteador pela lógica da globalização, que reforça o poder do capital e os ideais neoliberais, e que pressupõe, segundo Mészáros (2006), um necessário sistema de dominação e subordinação de magnitude internacional. Entretanto, Vieira (2007) assegura que, embora os processos de globalização reforcem e asseverem as desigualdades sociais, estabelecendo maior distância entre ricos e pobres, tais desigualdades só serão consideradas um problema para a sociedade capitalista se passarem a constituir uma ameaça à estrutura social estabelecida.

Nesse sentido, os conceitos de cidadania, inclusão social e equidade são (não apenas) compatíveis com a sociedade capitalista contemporânea, mas necessários para a manutenção de sua coesão. De modo especial e anacrônico, o conceito de cidadania e a ideia de liberdade a ele inerente, no sentido de representar direitos iguais por meio da proteção de uma lei comum a todos os homens (revestida de igualdade jurídica), são de fundamental importância para a permanência da desigualdade social. A desigualdade é *admitida*, na medida em que se assegura a *igualdade* de cidadania, direitos iguais para todos.

Desse modo, o princípio básico representado pela cidadania é o da igualdade. A partir dele vão sendo difundidos, gradativamente, diversos outros direitos. O debate da inclusão social *repousa* nessa contradição do sistema capitalista. O direito à inclusão social estrutura-se na “crença de que cada sujeito deve fazer parte (ser incluído) de seu espaço social, de acordo com suas condições sociais, pessoais e econômicas” (Maciel & Kassar, 2011, p. 24). Contudo, assim como no caso da cidadania, o discurso da inclusão não visa eliminar as desigualdades sociais, mas apenas minimizá-las para a manutenção da *estabilidade social*.

Pode-se concluir, portanto, que a temática da inclusão em uma sociedade de classes gera tensões e contradições. Segundo as autoras supracitadas, o discurso da inclusão, que defende que todos tenham acesso aos bens e serviços, constitui as políticas universais expressas, por exemplo, na política educacional e no Sistema Único de Saúde. No entanto, no cotidiano das instituições e das relações sociais, ainda se mantém a lógica da meritocracia como determinante do sucesso ou fracasso pessoal, sem uma consideração efetiva do pertencimento dos sujeitos a diferentes classes e condições sociais.

Segundo Martins (1997), a relação exclusão-inclusão é, cada vez mais, característica da sociedade contemporânea, onde têm aumentado os grupos tidos como *marginais* (no sentido de estar à margem da sociedade). Para o autor, a sociedade capitalista exclui para incluir, em conformidade com suas regras e uma lógica própria que, em função da complexificação das relações de produção, vem exacerbando as situações de miséria, desemprego e desigualdade econômica.

Nesse contexto, a exclusão social passou a designar “toda e qualquer forma de marginalização, discriminação, desqualificação, estigmatização, ou mesmo de pobreza” (Bursztyn, 2000, p. 56). Vale salientar que, para Bursztyn (2000), o conceito de exclusão social é uma espécie de contraposição ao de coesão social e representa um sinal de ruptura com o conceito de vínculo social, aproximando-se da noção de estigma e de desvio. Porém, ao contrário do desviante, o excluído não precisa cometer uma transgressão para sofrer discriminação, pois a condição de excluído lhe é atribuída de forma aparentemente gratuita.

De fato, os *excluídos de nosso tempo* são representados por grupos sociais que são desnecessários à economia, que são politicamente incômodos ou que representam uma ameaça à sociedade, podendo ser eliminados. A esses grupos (desempregados, analfabetos, pobres, negros,

etc.) são destinadas políticas assistenciais mais focais, denominadas de *políticas de inclusão*. Segundo Burszty (2000, p. 71), “a exclusão social no Brasil está estreitamente relacionada à desigualdade social e à pobreza, possui uma dimensão histórica particular e, em parte, é responsável pelas dificuldades da constituição de seu espaço de igualdade”.

Desse modo, é importante ressaltar que as políticas educacionais e os projetos pedagógicos estão sempre buscando uma integração da sociedade às demandas do processo produtivo. Segundo Laplane (2004), a dinâmica educacional e seus modos de funcionamento e organização são reflexos de tendências externas ao sistema. Têm como substrato a conjuntura política e econômica vigente.

A educação contemporânea, em razão do contexto delineado, alinha seus objetivos ao desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos devem adquirir para atender a um mercado de trabalho exigente e competitivo. Nesse sentido, o sistema educacional estabelece as aquisições necessárias aos alunos sem considerar a heterogeneidade da população que passa a ter acesso a uma escola, em tese, formulada *para todos*. Essa população, que muitas vezes apresenta valores culturais distantes daqueles que predominam no contexto escolar, diferentes condições socioeconômicas e/ou deficiências de ordem física, mental ou sensorial, quando não consegue atingir os objetivos definidos pela escola, é marginalizada ou definitivamente excluída do processo educacional comum.⁵

Segundo Nogueira (2010), evidenciar a diversidade social e cultural presente no contexto escolar é considerar dois movimentos complementares e contraditórios que ocorreram ao longo do século XX. Trata-se da maciça expansão do ensino, com o expressivo ingresso das camadas populares no contexto educacional, e do aumento da seletividade escolar, evidenciada nos altos índices de analfabetismo e fracasso escolar. A autora aponta que as pesquisas na área educacional vêm demonstrando que esse fracasso é produzido pelo despreparo da escola em atender a diversidade dos alunos, e não determinado individualmente. Mesmo assim, ainda é frequente, entre os profissionais da educação, classificar as diferenças culturais e econômicas apresentadas pelos estudantes, em especial, aqueles que possuem desenvolvimento atípico. Desse modo, Nogueira afirma que:

A implementação da ação educativa que possibilite a expansão de oportunidades está condicionada ao reconhecimento da diversidade – experiências e condições individuais – para propiciar a igualdade de acesso e de oportunidades, na tensão particularidade/generacidade. O desafio do trabalho docente está em efetivar o princípio da igualdade sem naturalizar as desigualdades e sem homogeneizar ou apagar as diferenças (2010, p. 67).

Contudo, a referida autora alerta que, ao reconhecermos diferentes práticas e grupos culturais, pode-se gerar uma contradição, pois legitimar todos os modos de vida de grupos

⁵ Os trabalhos de Antunes (2007), Barroso (2003), Bueno (2006), Charlot (2008), Laplane (2004) e Patto (2000) evidenciam essa questão da marginalização nas escolas.

minoritários ou dissidentes pode ensejar um pluralismo cultural e uma consequente fragmentação da ideia de cultura. Nogueira se fundamenta nas ideias de Eagleton para advertir sobre os perigos de um relativismo cultural, pois, embora seja fundamental uma concepção de cultura que reconheça a heterogeneidade, é importante também que se considere o individual em relação à coletividade, sem perder de vista que há uma relação dialética entre o todo e as partes. Essa relação entre individual e geral (para romper com o relativismo cultural) deve ser levada em conta ao se debater, por exemplo, a inclusão escolar. É preciso estar atento às condições e necessidades gerais dos alunos, sem deixar de focar nas necessidades individuais, para que todos possam se desenvolver.

Dentro desse contexto, nos últimos 20 anos, a escola tem se deparado com propostas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular.⁶ A inclusão das pessoas com deficiência é um fenômeno sociocultural recente e complexo que pressupõe a existência de processos de exclusão social. Segundo Coelho (2010), ela está associada historicamente à conquista de direitos, às ações de cidadania e à busca de transformações sociais pós-Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma terminologia alinhada com as lutas de grupos minoritários, como negros, feministas e homossexuais, que vêm reivindicando, nas últimas décadas, uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2. A escola para todos, mas (somente) de alguns: a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais – desafios contemporâneos

Em termos históricos, a implementação de uma educação inclusiva, no Brasil, iniciou-se nas décadas de 1980 e 1990, em um cenário mundial de intensos movimentos populares que exigiam a garantia de direitos humanos, a redemocratização e revisões constitucionais (Meirelles, 2010). Os debates em prol de uma educação inclusiva tiveram como ponto de partida a ampliação do acesso e da qualidade da educação para pessoas com deficiência. Para isso, foram de fundamental importância a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, bem como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha.⁷

A partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), qualquer aluno que esteja experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais é considerado *aluno com necessidades educacionais especiais*. Na declaração, é proposto como questão primordial o acesso das crianças e jovens às

⁶ Tais propostas inclusivas têm como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), fundamentada no respeito às diferenças e em uma visão universalista de igualdade de direitos.

⁷ Essas conferências resultaram, respectivamente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, que contribuíram de forma significativa para que os movimentos em prol da inclusão ganhassem força e visibilidade internacional.

escolas regulares, que devem se adequar às especificidades dos alunos. Além disso, afirma-se que as escolas são instituições capazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo o objetivo da educação para todos (Glat & Fernandes, 2005).

No Brasil, além da Constituição da República (1988), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (1996), preconiza a inclusão dos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O MEC, na sua Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994), apresenta como diretrizes da educação especial dar apoio ao sistema regular de ensino para inserção dos alunos com deficiência, priorizando o financiamento de projetos institucionais voltados para ações inclusivas, o que é reiterado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial, na Educação Básica (Glat & Nogueira, 2002).

A Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial, na educação básica, define inclusão como “a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida” (Coelho, 2010, p. 57). Contudo, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), é recente, por exemplo, o reconhecimento das demandas das pessoas com deficiência como uma questão de justiça, direitos humanos e promoção de igualdade, o que só ocorreu a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). Com essa convenção, a garantia de uma vida digna às pessoas com deficiência não se limita a proporcionar o acesso aos bens e serviços médicos. Sobretudo, contempla-se a eliminação de barreiras e um ambiente social acessível aos corpos com qualquer tipo de impedimentos, sejam eles físicos, intelectuais ou sensoriais.

São claros os ganhos educacionais e sociais alcançados pelas políticas e propostas de inclusão, principalmente no que se refere à promoção de instituições mais justas e abertas ao convívio das diversidades. O movimento de inclusão escolar representa um avanço com relação aos modelos de atendimento até então propostos às pessoas com deficiência.⁸

No entanto, embora tenham sido propostas mudanças nas últimas décadas no sentido de inserir as crianças com deficiência no ensino regular, oportunizando-lhes a convivência com os demais alunos, ainda existem muitos desafios e barreiras a serem transpostas no cotidiano escolar. Os aspectos curriculares e avaliativos e a formação de professores têm se constituído como pontos de inquietação nas pesquisas e políticas educacionais. De acordo com várias pesquisas, há um despreparo dos professores em receber em suas salas de aula, já bastante heterogêneas, alunos com

⁸ Estes modelos se constituíram em paradigmas que podem ser diferenciados, segundo Omote (2008), de acordo com a natureza dos serviços prestados, como paradigma da institucionalização (institucionalização total), paradigma dos serviços (institucionalização parcial) e paradigma dos suportes (movimento de normalização/integração). Este último, que se caracterizou pela tentativa de preparar o deficiente para integrar-se no convívio social, sofreu críticas e fez emergir novas concepções e práticas, que constituem hoje o que chamamos de educação inclusiva.

diferentes deficiências (Glat & Nogueira, 2002; Glat, Ferreira, Oliveira, & Senna, 2003; Machado, 2005; Pletsch, 2009a; Pletsch & Glat, 2003; Teles, 2009; Valladão, 2001).

Além disso, segundo Freitas (2002), o modelo de inclusão social proposto pelos organismos multiculturais, no qual há uma desresponsabilização do Estado pelas ações sociais e uma responsabilização do indivíduo pela exclusão, merece críticas e discussões. Segundo o autor, há uma legitimação da exclusão social que já ocorre fora dos muros da escola, pela ideologia do esforço pessoal, que responsabiliza o aluno pelos seus insucessos.

Algumas contradições presentes no atual paradigma de inclusão são consideradas por Laplane (2004). A autora questiona o fato de os documentos que se remetem à Declaração Universal dos Direitos Humanos (LDBEN e Declaração de Salamanca, por exemplo) defenderem o respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, direitos iguais para todos os alunos, independente de suas características, interesses ou necessidades individuais. Outro ponto questionado pela pesquisadora diz respeito à atribuição, pela Declaração de Salamanca, de um poder muito amplo à educação, que vai desde o combate às atitudes discriminatórias até a função de construir uma sociedade integradora, colocando-a como principal fator de mudança social.

De fato, para uma efetiva integração/inclusão social faz-se necessário que a sociedade em seus vários âmbitos (educação, saúde, economia, cultura) favoreça essa integração, incluindo as classes e os grupos, hoje, excluídos. Contudo, tal integração depende das decisões que afetam a sociedade como um todo, que são fruto de interesses políticos e econômicos dissonantes.

Para Laplane (2004, p. 15), os “apaziguamentos das relações sociais e apagamento dos conflitos” colocam a construção de escolas inclusivas como algo que vai se concretizar a partir do compromisso e esforço dos indivíduos que formam a sociedade. Nega-se que seja uma tarefa de caráter político, de combate às desigualdades econômicas e sociais, criando-se a ilusão de que estas são geradas pela educação e, por isso, podem ser revertidas pela simples reorganização do sistema de ensino, como pode ser verificado no documento abaixo:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (Brasil, 1994, p. 23).

Tais contradições estão também associadas, segundo Góes e Laplane (2004), à utilização do termo *inclusão* como uma questão que se resolve estritamente no espaço escolar, pela simples matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais em turmas regulares. Porém, a falta de recursos humanos e materiais e os embates, as ambiguidades e as indefinições presentes nos discursos tanto daqueles que estão em instâncias oficiais como dos que estão nas escolas e salas de

aula atuando com alunos com deficiência apontam a fragilidade de políticas educacionais voltadas para essa questão. É atribuída exclusivamente aos professores a responsabilidade de atender as necessidades dos alunos especiais. Os docentes são criticados pelo seu despreparo, que, na verdade, é reflexo do despreparo das escolas em que atuam e, também, das escolas nas quais estão sendo formados, bem como da falta de projetos educacionais que correspondam ou atendam às diretrizes das políticas inclusivas.

Padilha (2009, p. 12) afirma que é função da educação, de modo especial da escola, oferecer os meios necessários para que ocorra o processo de apropriação cultural “em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano”, permitindo aos indivíduos o acesso ao saber elaborado ou científico, ou seja, sua inserção cultural. A autora complementa que, para ensinar a todos, a escola deve enfrentar as diferenças e contradições presentes em seu interior, na medida em que faz parte de uma sociedade *humana, cultural e histórica*. Ao chamar a atenção para o interior da escola, Padilha coloca uma lupa sobre seus protagonistas: professores e alunos. São eles que sentem, na contradição do cotidiano, nas vivências pedagógicas, os efeitos da exclusão.

No caso das crianças e jovens com deficiência intelectual, a experiência com a exclusão emerge do confronto diário com um modelo de homem ideal, biologicamente perfeito, para o qual são dirigidos os bens produzidos e as possibilidades de participação na sociedade (Medeiros & Mudado, 2007). Àqueles são destinadas as migalhas de um projeto social e educacional em plena crise institucional.

As pessoas com deficiência intelectual não apresentam as competências e habilidades necessárias à manutenção do sistema de produção capitalista e constituem um desafio para o processo de inclusão educacional e social. São eles, os indivíduos excluídos, dos quais menos se fala e para os quais (quase) não são disponibilizados os recursos e as condições para uma efetiva apropriação e inserção cultural. A eles, pouco se dá voz ou o direito ou possibilidade de falar de si.

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tendo como base o princípio da não educabilidade, a educação do deficiente intelectual, durante muito tempo, foi vista como desnecessária, principalmente para aqueles que apresentavam deficiências cognitivas ou sensoriais severas. Desse modo, embora no século XIX o atendimento educacional às pessoas com deficiência tenha começado a se organizar no Brasil, somente no século XX ele começou a estabelecer-se em âmbito nacional, em função da criação de campanhas e da expansão da rede de ensino (Meirelles, 2010).

Por muito tempo, até se efetivarem as propostas de uma educação inclusiva, os alunos com deficiência intelectual foram segregados em instituições de ensino especial por apresentarem um desenvolvimento cognitivo diferenciado ou em desacordo com os padrões esperados (Glat, Machado & Braun, 2006). Os critérios adotados para sua classificação eram, geralmente, a repetência e os laudos médicos que atestavam problemas neurológicos e distúrbios de conduta (Rio de Janeiro, 2001). A escola não oferecia a esses alunos as adequações curriculares e estruturais necessárias para sua aprendizagem e para o êxito escolar, gerando fracassos e o insucesso do modelo educacional (Jannuzzi, 1992; Sassaki, 1999).

Em uma retrospectiva, pode-se perceber que, no atendimento educacional direcionado a esse grupo de alunos, prevaleceram paradigmas que estavam em conformidade com as ideias científicas predominantes em cada época e com as concepções de homem e de mundo subjacentes a essas ideias. Nessa direção, Omote (2008) afirma que

a complexidade do fenômeno das diferenças se amplia, ao se levar em conta que o caráter vantajoso ou desvantajoso de muitas diferenças não é inerente ao atributo em si mesmo, mas depende da relação que elas guardam com o meio (p. 16). [...] A escolha de uma condição como sendo deficiência depende da importância que a coletividade, num determinado momento histórico, atribui a determinadas competências. Se estas forem afetadas, as condições funcionalmente relacionadas a elas têm grande probabilidade de serem tratadas como deficiências (p. 20).

Segundo Glat & Fernandes (2005), de um modo geral, o modelo médico e clínico plantou os fundamentos educacionais e norteia o atendimento aos sujeitos com deficiência intelectual até os dias de hoje. Acreditava-se, na década de 1960, por exemplo, que a pessoa com deficiência intelectual necessitava de terapias individualizadas, em instituições especializadas, o que gerou a criação acelerada de centros de reabilitação. A ideia central era de que as habilidades suprimidas pela deficiência poderiam ser ativadas e de que era preciso melhorar as pessoas deficientes para adequá-las à sociedade (Sassaki, 1999).

Segundo Tunes (2007), os parâmetros médicos ou clínicos para a compreensão das pessoas com deficiência levavam a uma patologização do ser humano, de seu corpo e modo de pensar por meio do estabelecimento de expectativas autorrealizadoras e de bioidentidades que determinam o desenvolvimento da pessoa. Tal paradigma implica uma ênfase classificatória e quantificadora, em uma noção de doença equivalente às classes, às espécies e aos gêneros, bem como a uma prevalência do diagnóstico sobre a terapêutica.

A partir da década de 1970, com a institucionalização da educação especial, houve uma mudança do modelo médico para o modelo educacional no atendimento às pessoas com deficiência. Na busca de uma afirmação prático-teórica, apreenderam-se os avanços da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, especialmente o enfoque comportamental, adotando-se métodos e técnicas de ensino baseadas na modificação de comportamento e no controle de estímulos. Os pressupostos eram de que o meio poderia oferecer condições adequadas para promover a aprendizagem e de que o deficiente tinha condições de aprender (Glat & Fernandes, 2005).

Essas mudanças de modelos educacionais são relatadas nos memoriais docentes de Trompieri e Magalhães, organizados por Silva (2005):

Numa análise geral, pode-se observar que o enfoque teórico norteador das práticas pedagógicas passou de uma abordagem médica e psicológica para uma concepção pedagógica prescritiva baseada na organização de uma série de atividades escolares rigorosamente planejadas. Enquanto o primeiro modelo centrava no aluno o problema, o segundo considerava que a dificuldade estava no ensino/ambiente educacional (educação tecnicista), mesmo afirmando que o aluno pudesse apresentar falhas em processos e/ou habilidades básicas (Trompieri, 2005, p. 30).

[...]

A concepção de desenvolvimento ainda em voga na época e que imprimia sua marca na educação e na Educação Especial era a mecanicista, cujo referencial teórico é o comportamental (ou behaviorista). Segundo essa visão, o desenvolvimento e a aprendizagem são construídos mecanicamente, isto é, são produtos do reflexo exercido pelo ambiente externo sobre o aparelho biológico do indivíduo. Nesse sentido, os comportamentos humanos não passam de um processo passivo de formação de hábitos e atitudes. [...] Era com base nessa concepção e nos princípios que regiam a Educação Especial que discutíamos com os professores o trabalho pedagógico desenvolvido, que enfocava o treinamento de habilidades e comportamentos (Magalhães, 2005, p. 128-129)

Contudo, mesmo com muitos avanços, continuaram a ser utilizados métodos com ênfase clínica, e o atendimento da maioria dos alunos deficientes ainda era realizado em instituições de

educação paralela e com currículos próprios.⁹ Mesmo aqueles inseridos no sistema de ensino regular de ensino eram, em grande parte, segregados em classes especiais, que, embora existissem desde o início da República, só proliferaram na década de 1970, com a Lei n. 5.692/71, artigo 9º, que previa atendimento especial para alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (Kassar, 2004).

A formação das classes especiais se deu com a divulgação das ideias de uma pedagogia de base científica que, segundo Kassar (2004), entendia que eram necessários meios específicos e variados de educação para atender as diferenças entre os educandos. Nessa perspectiva, cada criança era “objeto de estudo e tratamento particular” (Carvalho, 1997, p. 272), devendo ser separada de acordo com parâmetros de normalidade, anormalidade ou degeneração.

Subjacente a esses preceitos estava a pretensão do sistema educacional de manter a organização homogênea das salas de aula e também a busca de uma alternativa para o atendimento de alunos com contínuas repetências. Estes eram classificados pelas dificuldades de aprendizagem ou pela presença de uma deficiência mental leve.

No início da década de 1980, seguindo a tendência mundial de luta contra a marginalização das minorias, emergiu o movimento pela normalização/integração. Sua defesa partia do princípio de que as pessoas deficientes têm o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis nas comunidades onde vivem e de participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (Glat & Fernandes, 2005). Contudo, conforme dito anteriormente, a tentativa de normalizar padrões e estilos de vida acabou por se configurar em práticas normativas, cujo princípio era normalizar as pessoas deficientes.

A proposta educacional na integração era que o aluno deficiente fosse inserido na escola regular, desde que preparado para isso. Ou seja, antes de ser inserido na educação comum, o aluno tinha que frequentar as classes e/ou escolas especiais. Posteriormente, se julgassem que ele era capaz de adaptar-se, inseriam-no em classes regulares.

Os problemas e limites enfrentados na integração levaram à implementação de políticas e ações pela efetivação de uma educação inclusiva. Nessa proposta política e pedagógica, a ideia era de que a escola precisava se preparar e se adaptar às necessidades educacionais de sua clientela, estando aberta para a diversidade e a diferença por ela apresentada (Glat & Fernandes, 2005).

No entanto, mesmo com a implementação de políticas e leis que garantem o acesso ao sistema de ensino regular, muitos são os problemas enfrentados no processo de inclusão dos alunos com deficiência. No que se refere àqueles com deficiência intelectual, os principais desafios nesse *cenário educacional inclusivo* se relacionam à predominância dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface com os aspectos educacionais.

⁹ Ver os memoriais docentes organizados por Silva (2005).

Ainda há um mito e preconceito com relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com o diagnóstico de deficiência intelectual. Muitos educadores veem a deficiência como algo impeditivo e imposto ao indivíduo, tendo como base para essa compreensão uma perspectiva puramente biológica (Teles, 2010). Desse modo, o próprio diagnóstico é usado, no discurso de muitos atores do contexto educacional, como principal justificativa para o não aprendizado (Carvalho, 2004; Kassar, 1993; Padilha, 2004).

De acordo com Kohatsu (2009), os debates acerca da inclusão social da pessoa com deficiência têm como ponto de partida polaridades opostas e complementares, que são as discussões sobre exclusão. A problemática está circunscrita, no senso comum, como consequência dos atendimentos segregacionistas oferecidos aos alunos com deficiência em instituições especializadas.

O referido autor observa que, embora a escola especial receba críticas por privar os alunos com deficiência da convivência com outras crianças, não se pode fechar os olhos para a reprodução dos *mecanismos de exclusão das diferenças* presentes na escola comum *inclusiva*. Em suas palavras, “[...] a escola especial e a escola comum não são necessariamente antagônicas, mas complementares, ambas funcionando a partir da mesma lógica de seleção, classificação e homogeneização” (Kohatsu, 2009, p. 101).

Dessa forma, o fim das instituições de ensino especial, sem uma transformação dessa lógica que rege o sistema educacional regular, não é garantia de uma legítima inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Há o risco de ocorrer o que Amaral (2002) chamou de *inclusão marginal* ou *segregação mascarada*.

Segundo Pletsch (2009b), as estatísticas do Ministério da Educação apontam que, em 2006, das 700.824 matrículas efetuadas no âmbito da educação especial em classes, nas escolas especiais ou na escola comum, 330.794 (quase 50 por cento) eram de alunos com diagnóstico de deficiência mental (terminologia usada na época).

Contudo, Kassar (2004) alerta que a matrícula de tais alunos em classes comuns tem sido feita sem a devida adequação de procedimentos didáticos e de recursos materiais, havendo apenas uma preocupação com a não estigmatização e com a socialização dessas crianças. Para a autora, a instituição escolar tem que assumir a responsabilidade – a ela atribuída de modo quase exclusivo – de “propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura¹⁰ produzida pela humanidade no decorrer de sua existência e esse aspecto não pode ser negligenciado ou apresentado em segundo plano” (p. 63).

Padilha (2004), ao discutir a prática educativa direcionada aos alunos com deficiência intelectual, afirma que existem tendências no atendimento educacional a esses alunos tanto em

¹⁰ Com base nos pressupostos de Vigotski, o conceito de cultura utilizado por Kassar pode ser entendido como o produto da vida e da atividade social humana, e refere-se a toda riqueza de produção humana (conhecimentos materializados em livros, vídeos e canções, nas práticas sociais e nos muitos modos de participação e construção social).

classes especiais como nas classes ditas inclusivas. Há uma crença de que eles necessitam de um período preparatório ou de que têm que apresentar certos pré-requisitos para a aprendizagem. Em função disso, eles são submetidos a tarefas e exercícios fora de contexto e pobres em conteúdo, sendo-lhes apresentadas propostas pedagógicas infantilizadas, que enfatizam atividades psicomotoras, e exercícios com objetivos pouco claros e de caráter reducionista. Além disso, acredita-se que o trabalho individualizado é o mais apropriado para que esses alunos conquistem autonomia.

Segundo a autora, os diagnósticos realizados com base em testes psicológicos rotulam tais crianças como deficientes, imaturas, lentas, incapazes e atrasadas. Isso faz com que os professores não trabalhem, com elas, os conceitos científicos, retardando e reduzindo seu acesso aos bens culturais. São priorizados “os exercícios mecânicos do tipo: separar sílabas, registrar ditados, copiando repetidas vezes palavras que erraram, formar frases com palavras dadas, completar com..., dar o masculino de..., passar para o plural etc.” (p. 109). Paralelamente, são menosprezadas “ações de, com e sobre a linguagem” (p. 109-110).

Em sua pesquisa sobre a rede institucional de avaliação e de atendimento dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, Padilha (2004) concluiu que, embora haja um discurso que defende o direito de tais sujeitos à educação, tanto o sistema de avaliação como o sistema educacional reduzem suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizado. Isso acontece, segundo a autora, porque os profissionais avaliam as dificuldades dessas crianças como base no núcleo primário do defeito, ou seja, pelo que falta à criança em seu desenvolvimento, sem considerar suas possibilidades. Além disso, as pessoas responsabilizadas pela reparação do defeito (sejam profissionais da área clínica ou a própria professora) têm a convicção de que a causa das dificuldades apresentadas é sempre individual. Nesse sentido, ainda que o aluno necessite do auxílio de outros, a superação do problema está no âmbito do esforço individual e solitário.

Pesquisas mais recentes também evidenciam que as práticas curriculares direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, geralmente, têm como fundamento uma pedagogia tradicional e uma expectativa de desenvolvimento psicológico reduzido (Chinalia, 2006; Dainêz, 2009; Pletsch, 2009c). Em outros termos, são propostas atividades de orientação individual, baseadas em uma concepção de linguagem limitada, sem significação cultural.

Segundo Pletsch (2009c), tais práticas são direcionadas pela crença na homogeneidade dos alunos. Assim, propõem-se apenas pequenos ajustes na estrutura curricular, que não propiciam aos estudantes possibilidades de aprendizagem mais complexas. Sobre isso, a autora ressalta que,

no caso dos alunos com deficiência mental, a “solução” adotada pelos professores foi a de se *conformarem* e *aceitarem o mínimo que esses alunos fizessem*, já que *pelo menos* eles estavam na escola se socializando. A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência mental foi, ao longo da pesquisa, apontada como uma das maiores preocupações dos professores. Porém, os investimentos

nessa direção centraram-se basicamente na codificação e decodificação de sílabas e palavras simples. Por outro lado, o estudo mostrou as enormes dificuldades sentidas pelos professores para promoverem interações a partir das quais os alunos pudessem trabalhar com diferentes gêneros textuais que proporcionassem o desenvolvimento dos sentidos e significados das palavras e, conseqüentemente dos conceitos científicos (Pletsch, 2009c, p. 198).

Com base em tais constatações, a autora aponta a necessidade de acrescentar à formação docente conteúdos e atividades que possibilitem a revisão de suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. Estas ainda estão apoiadas na noção de que as dificuldades dos alunos são individuais e na *cultura da incapacidade*, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, a referida pesquisadora afirma que, mesmo com todas as transformações e redefinições nas políticas e na qualidade dos programas educacionais que vêm acontecendo desde a década de 1990 (em prol de uma educação inclusiva), os alunos com deficiência intelectual, em sua maioria, permanecem excluídos do processo de apropriação dos conhecimentos científicos oferecidos pela escola. Em suas palavras, “talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar” (Pletsch, 2009c, p. 199).

Na verdade, as dificuldades no planejamento da intervenção educacional para os alunos com deficiência intelectual já se iniciaram a partir da sua conceituação. Por se tratar de uma deficiência, geralmente, com ausência de sinais físicos ou sensoriais que a caracterizem, torna-se difícil o estabelecimento de critérios diagnósticos claros e objetivos, o que gera questionamentos acerca de como conceituar uma pessoa com deficiência intelectual.

2.1. As conceituações tradicionais de deficiência intelectual

O termo *deficiência intelectual* foi assumido oficialmente por meio da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004),¹¹ em substituição ao termo *deficiência mental*, por se referir às especificidades do funcionamento do intelecto e não da mente como um todo (Sassaki, 2005). A expressão *deficiência mental*, anteriormente utilizada, surgiu em 1939, no Congresso de Genebra. O objetivo era padronizar mundialmente a terminologia, abolindo-se o termo *anormal* para designar pessoas com comprometimento intelectual grave, moderado e severo. Contudo, essa

¹¹ A Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual foi aprovada pela Organização Pan-Americana de Saúde e pela Organização Mundial da Saúde em um evento realizado em outubro de 2004, em Montreal, Canadá.

alteração de nomenclatura não trouxe mudanças significativas quanto à forma de compreender a deficiência, minimizando apenas temporariamente o componente pejorativo dos termos adotados, que estavam associados à falta, à exclusão ou ao atraso em aspectos do desenvolvimento considerados importantes em um dado momento sócio-histórico (Jannuzzi, 1992).

As concepções clássicas de deficiência intelectual têm como dogma a noção de irrecuperabilidade, sendo que as mudanças desses preceitos ocorreram em função da evolução do conhecimento médico, da filosofia humanista e da formulação dos direitos humanos, conforme descrito por De Carlo (2001). Segundo a autora, até a Idade Média, os deficientes intelectuais eram denominados como idiotas. Acreditava-se que a deficiência era resultado da imoralidade do indivíduo ou de seus pais, aplicando-se a eles terapêuticas moralizantes como exortações, exorcismos e castigos físicos.

No ano de 1567, com o trabalho de Paracelso sobre as doenças que privam o homem da razão, a deficiência intelectual foi reconhecida pela primeira vez por uma autoridade médica como um problema da área da medicina. Em 1664, Thomas Willis deu início à perspectiva organicista, com seu trabalho *Cerebri Anatome*, que considera possíveis lesões ou disfunções do Sistema Nervoso Central como causa para algumas doenças ou disfunções (De Carlo, 2001).

Contudo, a obra determinante para a maior compreensão da deficiência intelectual foi a de John Locke, em 1690. Ele defendia, em *Essay Concerning Human Understanding*, que as operações mentais (percepção, pensamento e o saber) estão fundamentadas em experiências sensoriais individuais, sendo a deficiência compreendida como um estado de carência de ideias e operações intelectuais, e não como uma lesão irreversível.

Esquirol, em 1818, formulou a primeira definição científica do termo, considerando a deficiência intelectual não como uma enfermidade, mas como uma condição de não desenvolvimento intelectual presente desde a mais tenra idade. Diferente de Locke, ele reafirmou a base orgânica e incurável da deficiência intelectual (Pessotti, 1981).

Todas essas formulações, embora consideradas avanços para o pensamento da época, baseiam-se em uma concepção de homem dividido (dicotomizado), na qual se privilegia o determinismo biológico e se minimiza a importância dos aspectos socioculturais como base explicativa dos processos de desenvolvimento. Tal perspectiva ainda se faz presente nos dias atuais, podendo ser evidenciada na busca científica das últimas décadas por explicações exclusivamente corticais para os comportamentos humanos, considerando-se o funcionamento cerebral como um elemento fundamental e preponderante para a compreensão do ser humano.

Sobre essa questão, Gergen (2010) ressalta que a plasticidade cerebral, caracterizada por contínuas mudanças e pela reorganização neuronal, só pode se originar a partir da pluralidade cultural na qual o indivíduo está imerso. Nesse sentido, as tentativas de explicar e justificar os comportamentos e as doenças considerando somente as descobertas acerca do funcionamento

cerebral minimizam o papel fundamental dos processos socioculturais envolvidos na complexa constituição humana.

De um modo geral, as concepções tradicionais ainda determinam a forma de ver e lidar com a pessoa deficiente por meio do preconceito, que é definido por Bartholo (2007, p. 45) como “um saber prévio e independente a qualquer escuta interpessoal”. O preconceito evita *a priori* a confrontação com o outro, negando o fundamento alteritário. Há, nesse saber, uma tentativa de definir o outro em sua totalidade por meio de uma palavra-atributo que capture sua essência e dispense o diálogo e a relação face a face.

Com a gradativa inclusão e inserção dos alunos considerados deficientes no ensino regular, a escola assumiu a função de observação do rendimento escolar e de detecção de anormalidades. Com base nos parâmetros descritos, as condições de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas pelos alunos são consideradas como erros ou desvios quando comparadas a um determinado padrão de normalidade, a uma concepção de inteligência e a um ritmo de aprendizagem. Isso significa que a gênese da deficiência permanece, de um modo geral, no próprio indivíduo e associada a um elemento patogênico ou a um mau funcionamento orgânico ou psicológico (De Carlo, 2001).¹²

No caso dos alunos com deficiência intelectual, as dificuldades na sua conceituação estão associadas à própria forma de diagnosticar a deficiência. Os diagnósticos, feitos com base em parâmetros quantitativos de desenvolvimento, têm como principal instrumento os testes psicológicos de inteligência, que, segundo Mieto (2010), surgiram com o objetivo de definir, por meio da classificação do QI (quociente de inteligência), quais pessoas eram educáveis. Considerado uma medida estável e imutável, que classifica o sujeito e o desvincula da possibilidade de desenvolvimento, o QI como critério diagnóstico favorece, até hoje, a produção de discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa deficiente.¹³

Segundo Fontana e Cruz (1997), Binet (1957-1911), com a colaboração de Théodore Simon, foi quem desenvolveu, em 1905, a primeira escala para a medida da inteligência geral, construída para identificar as crianças com deficiência mental. Essa escala era composta por vários conjuntos de problemas, que eram divididos em níveis de dificuldades e aplicados de acordo com a faixa etária de cada indivíduo a ser testado. A idade mental ou quociente de inteligência da criança avaliada era definido conforme o número e o grau de dificuldade dos testes que ela conseguia

¹² Segundo Tunes (2007), a própria utilização do termo *deficiência* já se revela como uma forma concreta de preconceito. A autora ressalta que seu significado está sempre associado à falta parcial, transitória ou absoluta de alguma capacidade, habilidade ou inteligência para a realização de alguma atividade – atividade esta para qual os sujeitos considerados deficientes nunca alcançarão o tipo de realização ou desempenho ideal, principalmente em das baixas expectativas sociais com relação a sua *performance*.

¹³ Nessa perspectiva, a definição da deficiência está sempre relacionada a padrões de normalidade pré-estabelecidos em um determinado contexto sócio-histórico e ao nível de adequação do indivíduo às exigências sociais. Fundamentadas no determinismo biológico e na recusa em reconhecer a diversidade humana, essas conceituações foram sendo estabelecidas e validadas pelo conhecimento científico. Dessa forma, a existência de um sintoma de origem orgânica, mesmo quando não constatada, é usada para justificar o diagnóstico ou rótulo recebido por uma pessoa (Raad & Tunes, 2011).

realizar. Ou seja, examinava-se se o conjunto de testes realizados com sucesso estava acima ou abaixo ou correspondia a sua idade cronológica.

Desse modo, de acordo com Raad e Tunes (2011), a escala de inteligência (desenvolvida por Binet) tinha como propósito mensurar a inteligência por meio de instrumentos, desconsiderando-se o grau de instrução apresentado pelas crianças testadas ou suas aprendizagens anteriores. Segundo as autoras, embora não tivesse a intenção de rotular as crianças avaliadas, Binet acabou categorizando-as ao idealizar um patamar de inteligência. Além disso, seus estudos, ao serem apropriados por outros psicólogos norte-americanos, foram usados como base para a elaboração de uma teoria do QI hereditário. Em outros termos, a partir dessa perspectiva, a inteligência foi interpretada como “uma entidade inata, hereditária e mensurável” (Raad & Tunes, 2011, p. 31).

Na atualidade, são adotadas como referência para a definição, o diagnóstico e a classificação da deficiência intelectual (no Brasil e em diversos países) as proposições da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*), hoje conhecida como Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD*). Contudo, no Brasil, a denominação anterior (AAMR) ainda é mais conhecida, sendo portanto utilizado neste trabalho.

Segundo Pletsch (2009b), as definições e os critérios diagnósticos apontados pela referida associação foram amplamente aceitos desde a edição de seu manual, de 1992, quando a deficiência intelectual (na época deficiência mental) passou a ser concebida a partir de três dimensões: a capacidade da pessoa (obtida por meio de testes psicométricos), o ambiente no qual ela está inserida e os níveis de suporte necessários. Contudo, em 2002, houve uma revisão e ampliação do sistema da AAMR, que foi adotado oficialmente nos documentos educacionais brasileiros em 2005.

A partir do sistema 2002, a deficiência intelectual passou a ser definida como “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2002, p. 20). Por meio dessa ampliação, passou-se a considerar cinco dimensões da deficiência: as habilidades intelectuais; o comportamento adaptativo; a participação, a interação e os papéis sociais; o contexto; e a saúde.

Conforme analisado por Carvalho e Maciel (2003), um dos avanços apresentados nessa definição é que a deficiência intelectual não é mais considerada somente como um atributo do sujeito, mas relacionada a um funcionamento particular, que deve ser avaliado em conjunto com a intensidade e natureza das demandas sociais e em consonância com os padrões de referência do meio no qual o indivíduo está inserido. Entretanto, as autoras afirmam que, no sistema 2002, ainda é dado um peso significativo para a mensuração da inteligência por meio de testes psicométricos de

inteligência e que as limitações no comportamento adaptativo também são determinadas por meio de instrumentos de medição.

Nesse sentido, permanece como eixo diagnóstico a avaliação de base quantitativa, que privilegia o desenvolvimento retrospectivo do indivíduo, enfatizando suas limitações e não suas possibilidades. Embora se ressalte a importância de circunscrever e conferir significado cultural às limitações intelectuais e adaptativas apresentadas pelo sujeito, considerando-se as demandas do meio no qual ele está inserido, a concepção de inteligência presente nesse padrão avaliativo está centrada em pressupostos inatistas-maturacionistas. Assim, atribui-se um papel central a fatores biológicos (hereditários e/ou de maturação) no processo de desenvolvimento humano.

2.2. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o estudo dos sujeitos considerados deficientes intelectuais

Contrariamente aos preceitos apresentados, Vigotski¹⁴ (1989), em seus estudos de defectologia,¹⁵ inaugura uma forma original de compreender a *anormalidade*, partindo de uma base qualitativa de análise do desenvolvimento. Interessado em compreender como se desenvolvem as características tipicamente humanas e a sua estreita relação com as condições culturais e sociais, o autor se propõe a estudar o desenvolvimento de crianças com deficiência, com o objetivo de melhor entender como se constitui o seu funcionamento psíquico superior.

A tese central dos estudos de Vigotski (1989) acerca da criança deficiente é que ela não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas normais, mas qualitativamente distinto (diferente e único), seguindo as mesmas leis gerais do desenvolvimento. A singularidade do deficiente está, portanto, associada aos caminhos indiretos de desenvolvimento encontrados por ele na esfera cultural, para compensação ou superação de sua limitação (Vigotski, 2011).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como um processo que se dá a partir das relações sociais vivenciadas pelo sujeito; as funções cognitivas são plásticas e flexíveis, podendo ser transformadas ao longo da história pessoal por meio de ações mediacionais específicas

¹⁴ Neste trabalho se optou pela grafia *Vigotski* no decorrer do texto. Contudo, também foi utilizada a grafia *Vygotsky* quando utilizada pelo autor de referência.

¹⁵ O livro *Fundamentos da defectologia* foi publicado pela primeira vez em 1983 (em russo), como parte das obras completas de L. S. Vigotski, compiladas em seis volumes pelo Editorial Pedagógico. Essas obras são parte de uma base teórica essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia científica especial, que se tornou uma orientação psicológica e pedagógica fundamental para o processo educacional das pessoas com deficiência. Vigotski, em sua pedagogia especial, opõe-se às concepções biologizantes sobre desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizando a constituição social da deficiência e ressaltando que o subdesenvolvimento observado em pessoas com algum tipo de *defeito* ocorre em razão da ausência de métodos adequados de educação. O termo *defeito*, utilizado por Vigotski, era a terminologia adotada pela comunidade científica para designar deficiências de ordem física, sensorial ou intelectual na época em que o autor desenvolveu seus estudos (início do século XX).

– uma intervenção educativa intencional (Ribeiro, 2008). Defende-se uma visão de desenvolvimento com ênfase nas determinações culturais como centrais para as transformações intelectuais, distanciando-se de um modelo baseado nos princípios biológico e clínico.

Para Vigotski (2007), a aprendizagem¹⁶ é considerada a mola propulsora do desenvolvimento, pois é responsável pelo despertar de processos internos e pela formação das funções psicológicas superiores, que são culturalmente organizadas e especificamente humanas. Estimulados e ativados por meio das dinâmicas interpessoais, esses processos vão se consolidando gradativamente (como aquisições internas e independentes) na criança em um processo de internalização.

Desse modo, as crianças, ao trabalharem em grupo ou sob a orientação de adultos, conseguem (por meio da imitação e pela mediação do outro) construir situações de aprendizagem diferenciadas e se ajudar mutuamente na formação de novos ciclos de desenvolvimento. Sobre a importância do coletivo para o desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski ressalta que

[...] O papel dos meios auxiliares que enriquecem o processo de desenvolvimento da criança, também conduzem a um segundo postulado fundamental que caracteriza os processos de compensação: é o postulado sobre o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da crianças normal e da criança anormal. [...] Desta maneira, vemos que a conduta coletiva da criança não só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, como são fonte de surgimento de uma forma totalmente nova de conduta, daquela que surgiu no período histórico de desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade, se apresenta como um função psicológica superior. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções e, em particular, na criança com retardo mental (Tradução nossa, 1989, p. 108-109).

Uma das críticas de Vigotski (1989) aos estudos da defectologia tradicional é que os métodos psicológicos de investigação da criança anormal se baseavam numa concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil. O autor problematiza que, com relação à avaliação e intervenção das crianças com deficiência intelectual, por exemplo, há o predomínio de uma abordagem clínica, cujo foco está em diferenciar as particularidades que definem a deficiência, determinar o tipo de anormalidade e distingui-la de outros quadros nosológicos, para fins de classificação.

De acordo com as afirmações de Luria (1988), ao contrário de pesquisadores que o antecederam no estudo sobre deficiência, Vigotski enfatiza as habilidades e forças que as crianças demonstram, em vez de focalizar suas limitações. O autor dá preferência às descrições qualitativas acerca da forma especial de organização de seus comportamentos, recusando-se a realizar

¹⁶ De acordo com Oliveira (2001), estudiosa da obra de Vygotsky, o termo utilizado em russo é *obuchenie* e tem um significado mais abrangente, podendo ser entendido como *processo de ensino-aprendizagem*, pois inclui quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas. Pela falta de um termo corresponde em inglês, foi traduzido ora como *ensino*, ora como *aprendizagem*, sendo então traduzido para o português.

descrições quantitativas que têm como base traços psicológicos unidimensionais obtidos por meio de testes. Acerca da abordagem quantitativa do desenvolvimento, Vigotski afirma:

Recentemente, toda esfera do conhecimento teórico e do trabalho científico prático, que nós denominávamos convencionalmente como defectologia se considerava uma espécie de pedagogia menor, algo como a medicina em comparação à cirurgia menor. Nessa esfera todos os problemas se apresentavam e solucionavam como problemas quantitativos. Com toda justeza M. Krünegel constata que os métodos psicológicos mais difundidos de investigação da criança anormal (a escala métrica de A. Binet – o perfil de G. I. Rossolimo) se fundamentam em uma concepção puramente quantitativa de desenvolvimento infantil complicado por um defeito. Com ajuda destes métodos se determina o grau de redução do intelecto, pelo qual se caracteriza o próprio defeito e a estrutura interna da personalidade originada por ele. [...] A concepção puramente aritmética da soma dos defeitos é um traço característico da velha defectologia, que já se mostra antiquada. A reação contra este enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática é o ponto mais essencial para a defectologia contemporânea (Tradução nossa, 1989, p. 2-3).

Um princípio fundamental na teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência é que “qualquer deficiência origina estímulos para formação de uma compensação” (Vigotski, 1989, p. 5). Ou seja, a falta de alguma função promove o surgimento de outras, por meio da reorganização neurológica (Silva, Ribeiro & Mieto, 2010). Nessa direção, Borges et al. (2008) apontam que os processos de compensação do sujeito deficiente podem ser ativados a partir das dinâmicas interativas, promovendo novos ciclos de desenvolvimento por meio de avanços na aprendizagem.

De fato, Vigotski afirma que é na vida social coletiva que a criança com deficiência encontra recursos para a formação das funções internas que vão desencadear o processo de desenvolvimento compensatório. Para ele, as dificuldades ou demandas surgidas no meio sociocultural em que a pessoa com deficiência está inserida fazem emergir funções para compensar seus defeitos e, por meio do processo de internalização, promovem uma reorganização das suas funções psicológicas. Segundo as palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e

atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p. 869).

Isso significa que, para atender às demandas culturais nas quais está envolvida, a criança com defeito desenvolve uma potencialidade reorganizadora maior que a de outras crianças. Nesse sentido, quanto mais complexas essas demandas, maior a mobilização de energias compensatórias que levam a uma organização peculiar de suas funções mentais.

Luria (1990), em suas pesquisas realizadas no início do século XX, já evidenciava essa questão da plasticidade estrutural da atividade neurocognitiva. Ele conseguiu verificar que as mudanças nas condições de vida social, ocorridas em um determinado momento histórico, produziam transformações no funcionamento psicológico superior dos indivíduos. Essas transformações não se limitavam, segundo o autor, à introdução de novos elementos na vida mental humana, mas consistiam em avanços na estrutura básica dos processos cognitivos, na criação de novas formas de atividade e de estruturas originais de funcionamento cognitivo.

Sacks (2010), em seu livro *O olhar da mente*, ao descrever casos de pessoas acometidas por problemas visuais, cegueira ou surdez pré-lingual (que se tornaram surdas antes dos dois anos de idade), relata que esses indivíduos, ao serem privados de um modo de percepção, acabaram construindo uma nova identidade perceptual. Verificou-se que as áreas do cérebro desses indivíduos responsáveis pela visão ou audição não se degeneraram, mantendo-se ativas e funcionais. Na verdade, elas se transformaram e foram realocadas para assumir novas atividades e funções.

Pode-se concluir, com essas descobertas, que o cérebro humano é muito mais plástico do que se poderia imaginar, o que vem ao encontro das proposições de Vigotski (1989) e Luria (1990) acerca dos processos compensatórios das crianças com deficiência. Para os autores, as funções mentais ou neurológicas não atuam de modo separado, mas em combinação, formando-se de maneira peculiar nas pessoas com deficiência. Há uma dinamicidade entre o funcionamento cerebral e os processos culturais, pois o que gera mudanças plásticas é o modo como as demandas culturais são criadas. A qualidade das interações e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal.

Ao discutir a deficiência, o psicólogo do trabalho Yves Clot (2010) ressalta, apoiado nos pressupostos de Vigotski acerca da compensação, que há no ser humano um potencial de energias e forças ocultas disponíveis na forma de reservas para o enfrentamento de prejuízos ou dificuldades que surgem em sua trajetória. No entanto, o autor enfatiza que as fraquezas ou limitações só serão fonte de força se o sujeito encontrar no contexto no qual está inserido, na

convivência com os outros, o desenvolvimento de suas possibilidades inexploradas. Tais preceitos mostram a necessidade de transformações nas metodologias educacionais, implicando uma nova forma de compreender os processos de aquisição do conhecimento e o planejamento de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem.

Sendo um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações pedagógicas (professor-aluno, aluno-aluno), o contexto escolar pode ser considerado como o local mais favorável para a emergência de processos compensatórios. Contudo, para que esses processos sejam ativados, é de fundamental importância uma reflexão acerca da qualidade da mediação realizada pelo professor em sala de aula (prática), questionando-se de que forma ela pode promover novos ciclos de desenvolvimento, especialmente para alunos que apresentam um modo particular de funcionamento cognitivo.

Padilha (2004), com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, afirma que o planejamento educacional para crianças com algum tipo de *atraso cognitivo* deveria ter como base essa noção de compensação – ou seja, de que o defeito faz emergir tendências psicológicas para combatê-lo, especialmente em razão das demandas e exigências que emergem das experiências culturais. Isso significa que o educador deve buscar nas intervenções com esses alunos as forças positivas do defeito, as possibilidades de desenvolvimento – o que está a favor do (e não contra o) seu desenvolvimento.

Dado o pressuposto de que a desvantagem intelectual não é um traço inerente ao sujeito nem determina definitivamente suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, a mediação pedagógica planejada para atender às necessidades e peculiaridades dos alunos pode promover níveis de ajuda significativos, produzindo avanços e transformações em suas funções cognitivas. Nesse sentido, Borges et al. (2008) apontam que um trabalho diversificado, que venha ao encontro das demandas de cada indivíduo, e a promoção de situações de aprendizagem desafiadoras são fundamentais para o sucesso do trabalho escolar com crianças com deficiência intelectual.

Todas essas proposições são corroboradas em pesquisas atuais que mostram que o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares (Chinalia, 2006; Dainêz, 2009; Mieto, 2010; Pletsch, 2009c; Teles, 2010). São eles os responsáveis por propiciar atividades significativas e novas formas de trabalho pedagógico para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos incluídos.

Partindo da premissa de que a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento peculiar, para obter avanços em seu aprendizado, ela percorre caminhos diferentes, utilizando, de modo distinto, diversos meios e ferramentas mediacionais. Por isso, Santos e Barbato (2006) ressaltam que o professor precisa estar atento às possibilidades de cada criança para construir, com ela, estratégias de compensação em seu desenvolvimento.

Na verdade, a proposta de Vigotski para a educação de alunos especiais é contrária a uma pedagogia menor que tem como foco as funções elementares e as limitações associadas à deficiência. Deve-se, segundo o autor, buscar o máximo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolvendo o aluno na trama das relações do mundo comum (na coletividade) e possibilitando, assim, sua participação nos diferentes tipos de atividades escolares. Segundo Vigotski (2011, p. 866), “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar”.

Contudo, o que se observa é que, embora propicie trocas dialógicas e de informações, promovendo uma construção conjunta e um conhecimento partilhado, o trabalho em grupo geralmente não é realizado com o aluno especial (Dainêz, Monteiro & Padilha, 2008). Conforme discutido anteriormente, é privilegiado na educação dos alunos com deficiência intelectual um atendimento individualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação. Essas práticas pedagógicas, de acordo com os princípios da perspectiva histórico-cultural, limitam o desenvolvimento de processos compensatórios, pois o aluno não experimenta, em suas vivências escolares, as diversas possibilidades de mediação e de cooperação de outras pessoas. Suas interações, na maior parte do tempo, ficam restritas ao contato com o professor, que tem que atendê-lo de forma separada e, ao mesmo, dar atenção aos outros alunos da turma.

Para que ocorram efetivas transformações nas práticas educacionais, Ferreira e Ferreira (2004) ressaltam que, no conjunto de ações voltadas para o processo de inclusão escolar, há, principalmente, uma necessidade de ressignificação das pessoas com deficiência e do *outro* no fazer pedagógico. Contudo, essa ressignificação só é possível, segundo os autores, se for propiciada no contexto escolar uma mudança nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Não obstante, de um modo geral, o professor não tem clareza de quais teorias e pressupostos estão fundamentando suas estratégias de ensino e sua percepção acerca da criança com deficiência. É uma queixa comum entre eles a incoerência entre as teorias estudadas nos cursos de formação, as políticas de ensino e a demanda apresentada na prática (Mieto, 2010).

Deve-se considerar, no entanto, que o professor está em um constante processo de (re)significação. Ele está inserido em meio a um embate histórico, dialético e contraditório, entre o discurso hegemônico das forças segregacionistas e a construção de significados das práticas inclusivas e inovadoras (Mieto, 2010). Nesse sentido, os docentes necessitam de uma formação contínua que abra espaço para um processo reflexivo acerca de quais concepções, teorias e princípios norteiam suas ações pedagógicas, a partir de uma análise sobre sua própria prática.

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PERANTE AS DEMANDAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é uma questão central para a compreensão do processo educacional. Pesquisadores têm argumentado que as reformas educacionais devem ter como prioridade o professor e sua trajetória pessoal e acadêmica. Menezes afirma que a formação está relacionada a

[...] um processo que vai muito além da apropriação dos saberes disciplinares e metodologias, refere-se a um longo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um processo transformador do sujeito, um fenômeno global, contínuo, complexo, profundo e experimental, incide sobre todas as dimensões da pessoa, acontece em múltiplos espaços e tempos. Em síntese, é um conjunto de tudo o que acontece com a pessoa durante toda a vida, é o próprio processo constitutivo do indivíduo (2008, p. 65).

Nesse sentido, embora tradicionalmente dicotomizado entre formação inicial e aperfeiçoamento, o tornar-se professor deve ser compreendido como um processo evolutivo e contínuo, uma permanente reflexão e teorização sobre a ação pedagógica. Segundo Nóvoa (2001, p. 14), a formação consiste em “um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada)”. Nessa direção, D’Ávila afirma que

é no exercício da prática profissional que o professor constrói a sua profissionalidade e a sua identidade enquanto docente. É ali no tête-à-tête das relações sociais que se travam na escola, que ele se descobre um profissional singular. O modelo crítico, experiencial, de formação de mestres, baseia-se, pois, na premissa de que advêm da prática profissional os saberes a balizar o trabalho docente e constituir sua identidade enquanto profissional. Sem querer destituir a importância da formação inicial, é principalmente na formação continuada, e em serviço, no seio do seu terreno profissional, que o docente se desenvolve enquanto profissional (2008, p. 40).

Contudo, para além de uma experiência que se estabelece na relação direta do professor com a sala de aula, a atuação docente (e sua formação) vincula a historicidade do professor ao momento histórico mais amplo. É a biografia docente no tempo da História. Nesse sentido, Fontana (2005) aponta que tornar-se professor(a) é um processo histórico no qual os indivíduos, envolvidos nas tramas das relações sociais, vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das regras que normatizam o dia a dia do contexto educativo e as relações inerentes (ou

externas) ao corpo docente. Desse modo, o ser professor(a) vai se constituindo e, aos poucos, aderindo a um projeto histórico de escolarização específico de uma sociedade.

Contudo, para que o sujeito possa perceber-se nesse contexto no qual foi e está sendo constituído como professor, faz-se necessário um distanciamento de sua experiência imediata, bem como a confrontação com outras perspectivas de atuação que emergem das práticas sociais. Segundo a autora, o sujeito precisa ter garantida a possibilidade de “analisar a emergência, a articulação e a superação de muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais e, então, criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização” (Fontana, 2005, p. 50).

A partir da noção de *drama*,¹⁷ Fontana (2000) destaca que o tornar-se professor é permeado constantemente pelo embate de significados emergentes dos diferentes lugares e papéis que o docente tem que exercer (de modo simultâneo) no decorrer de sua biografia. Num desdobramento, pode-se afirmar que o professor está sempre em diálogo dramático com o aluno que ele foi (passado), o professor que ele é (presente) e o docente que está por vir (futuro).

Fontana, ao pesquisar biografias docentes, explora o complexo processo de constituição profissional e pessoal, vinculando-o às contradições e situações materiais concretas (sociais, econômicas e políticas) que circunscrevem a atuação do professor. Ela afirma:

Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricos, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes (Fontana, 2000, p. 105).

Nessa perspectiva, Leite (2012) assinala que a profissionalidade docente¹⁸ é algo dinâmico e provisório, estando sempre articulada ao contexto sociopolítico e econômico. Desse modo, traçar ações específicas à profissionalidade do professor não é simples, dada a multiplicidade e amplitude de sua atuação.

¹⁷ Segundo Fontana (2000), a noção de drama, desenvolvida por Politzer e Vigotski, refere-se a uma dinâmica contraditória em que a personalidade vai se constituindo a partir de diversos eventos da experiência do sujeito.

¹⁸ Profissionalidade docente é um conceito utilizado por Antonio Nóvoa para afirmar o que é específico do ser professor (de sua ação), incluindo comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Em seu cotidiano, o professor acaba tendo que ser, nas palavras de Nóvoa (1991), um *gestor de dilemas*. Ele precisa tomar decisões perante as várias alternativas que vão se estabelecendo no decorrer de sua ação, não podendo a sua identidade profissional ser considerada com algo estático.

Na verdade, Nóvoa (1998, p. 28), ao falar sobre a forma pela qual o professor se constitui, argumenta que o termo *processo identitário* é mais adequado que *identidade*; algo “...único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. O processo identitário ao qual o autor se refere é o que marca as singularidades dos sujeitos, que faz com que se tenham modos distintos de ser professor e diferentes ideais educativos, que levam a métodos e práticas específicas e a estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

Numa retrospectiva, com relação às pesquisas e políticas na área educacional, Nóvoa (2009) relata que os professores passaram por aproximadamente quarenta anos de quase total invisibilidade. Nesse período, embora sua importância não tenha sido questionada, o foco esteve voltado para outras questões. Nos anos 1970, por exemplo, a atenção direcionou-se para a racionalização do ensino (pedagogia dos objetivos, esforços no sentido de prever, controlar, planificar); nos anos 1980, para as grandes reformas educativas (estrutura do sistema escolar e engenharia do currículo); e, nos anos 1990, para as organizações escolares, seu funcionamento, administração e gestão.

Segundo o autor, somente no final do século XX os estudos educacionais se voltaram para a questão das aprendizagens e, conseqüentemente, para os professores (*learnings matter and teachers matters*), por se tratarem de questões intrinsecamente relacionadas. Além disso, nesse mesmo período, surgiram (no sistema educacional) desafios relacionados à diversidade, que exigiram uma abertura para novas pedagogias e para novos métodos de trabalho, *colocando em xeque* a ideia de um modelo escolar único e unificado. Nesse contexto,

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p. 13).

Em outros termos, Nóvoa (2009) ressalta que, no século XXI, os professores voltam a ser o centro das preocupações e das políticas educacionais, estabelecendo-se alguns *consensos discursivos*.¹⁹ Tais consensos normatizam conceitos, princípios, linguagens e medidas a serem adotadas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, servindo

¹⁹ Discurso produzido por dois grandes grupos: 1. investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; 2. especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.) (Nóvoa, 2009).

de base para as práticas e políticas educacionais vigentes. Além disso, resumem-se na: a) articulação da formação inicial; b) indução e formação em serviço (numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida); c) atenção aos primeiros anos de exercício profissional; d) inserção dos jovens professores nas escolas; e) valorização do professor reflexivo (com foco na realização de investigações na escola); e f) importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação processual dos professores.

Embora tais discursos tenham muitos aspectos comuns e de fácil concordância, o autor supracitado alerta que pouco do que se tem afirmado tem sido efetivado na prática. Nóvoa (2009, p. 16) questiona o fato de o domínio da profissão docente ter-se transferido para as mãos dos universitários, peritos, ou seja, para a *indústria do ensino*, sendo urgente a construção de políticas que “reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes”. Nesse sentido, para materializar tais consensos discursivos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, são apontadas três medidas fundamentais: a) passar a formação de professores para dentro da profissão; b) promover novos modos de organização da profissão; e c) reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Em relação à primeira medida, que interessa mais a este estudo, o autor inclui alguns aspectos práticos importantes para que o processo de formação docente possa ser reapropriado pelos professores. A proposta é que se propicie no contexto escolar um espaço para o estudo de casos – sobretudo, os casos de insucesso escolar. O foco articula-se a uma análise coletiva das práticas pedagógicas que tenha como princípio a persistência profissional para responder às necessidades e aos anseios dos alunos.

Para Nóvoa (2009), é de suma importância o incentivo de práticas de formação docente que tenham como base de investigação a ação docente e o trabalho escolar. Segundo ele, “trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (p. 19). Além disso, quanto aos modos de organização da profissão docente, Nóvoa afirma que muitos discursos se tornam quase impossíveis de realização. Isso se dá em razão de fortes tradições individualistas que marcam a profissão e de intensas e rígidas regulações externas.

Carneiro (2012), ao discorrer sobre essa questão, levanta apontamentos importantes sobre o professor que atua na educação inclusiva. Para ela, o planejamento das ações pedagógicas entre os diversos profissionais do contexto escolar (professor da classe comum e professor especializado, por exemplo) precisa ocorrer de forma conjunta, de modo a atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem prejuízos à qualidade do ensino.

Porém, a autora adverte que o trabalho em parcerias não faz parte da rotina dos professores. Há uma *tradição separatista* e um histórico de trabalho isolado na cultura docente escolar, sendo cada professor responsável por sua turma. Os sucessos (que são motivo de orgulho) e os fracassos dos alunos dependem da atuação do professor isoladamente. Essa postura individualista torna-se

um empecilho para uma proposta de educação inclusiva. Parte-se do princípio de que, para a efetivação de um projeto inclusivo, faz-se necessário ter como foco de reflexão pedagógica as diferentes formas de atuação profissional, o compartilhamento das práticas bem-sucedidas e as análises dos casos de insucesso.

A partir das ideias de Sacristán, Carneiro (2012) afirma que a formação de professores em serviço deve ter como pressuposto fundamental um aprendizado na prática, alicerçado em discussões e reflexões docentes sobre seus alunos e suas próprias dificuldades. Trata-se de aproximar a formação da realidade escolar, favorecendo a reflexão na ação e sobre a ação não só para resolver problemas ou conflitos imediatos, mas também para ampliar as possibilidades de atuação do professor “a partir da internalização da reflexão como elemento fundante de sua prática” (p. 21).

A referida autora ressalta que somente dessa forma os cursos de formação em serviço podem levar à superação de ideias pré-concebidas acerca da escola inclusiva, vista como algo inatingível, e dos alunos com necessidades especiais como um *problema* de que só um especialista pode dar conta.

Tais noções e concepções se fazem presentes no contexto educacional, principalmente, porque os alunos com deficiência são *a priori* considerados incapazes de acompanhar a escolarização comum. Acredita-se que o seu desenvolvimento e aprendizagem são tão distintos daqueles dos alunos ditos normais que só um professor especializado pode ensiná-los (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Dainês, 2009; Fonseca, 1995; Glat & Nogueira, 2003; Oliveira, A. 2009; Pletsch, 2009c).

Há, entretanto, outra questão: os cursos de formação inicial não abordam de forma satisfatória a proposta filosófica e pedagógica da educação inclusiva e(m) suas diferentes nuances. Em pesquisa realizada por Gatti (2009), foi detectado que apenas 3,8% das faculdades com cursos de licenciatura em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas ofereciam disciplinas na área de educação especial ou educação inclusiva. Essa situação produz constantes demandas, por parte dos professores, por uma formação complementar que contemple aspectos teórico-metodológicos de uma prática inclusiva (não mais individualista e universal) na sala de aula.

Essa questão pode ser evidenciada nos memoriais docentes que fazem parte do livro *Educação especial: memórias e narrativas docentes* organizados por Silva, em 2005, produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no Instituto Helena Antipoff (IHA):

Como toda professora em concurso inicial deste período, fui lotada numa escola na Zona Oeste, mais precisamente em Inhoaíba e, numa turma nomeada de “turma/EE (turma de Educação Especial). [...] Nessa escola municipal comecei a questionar minha formação inicial. Quê conhecimentos tinha de alfabetização e matemática, se no curso Normal não havia estudado sobre os processos de alfabetização? Como lidar com

os alunos de camada popular? Como alfabetizar alunos com tantas dificuldades e carências? [...] Diante de tais indagações, foi junto aos meus colegas de trabalho e, não nos quadros acadêmicos, que procurei discutir quais eram as propostas de alfabetização vigentes. [...] Esse momento único de vida profissional vem demonstrar o quanto a escola é, por excelência, o local de formação do professor, no qual a troca de experiências e a partilha de saberes entre os professores se constituem, também, em momentos de formação... (Magalhães, 2005, p. 126-127).

Nessa linha, Kobayashi e Laplane sinalizam que formar professores em serviço não é tarefa simples, pois

é preciso propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades e os limites da política inclusiva e a partir dessas ideias possa estabelecer prioridades e formular as ações pedagógicas esperadas (2010, p. 81).

A complexidade desse tipo de formação é exemplificada no memorial de Abdalla (2005, p. 145), no qual ela discorre sobre a formação de professores oferecida pelo Grupo de Estudo da Área Específica em Retardo Mental (GE/RM):

Em geral, os aspectos levantados pelos GTs [grupos de trabalho formados por docentes da rede escolar], voltados para as práticas pedagógicas no processo de formação do professor, são complexos, pois envolvem os aspectos que emergem e se desenvolvem no cotidiano da dinâmica escolar. Tais elementos surgem nos cursos de capacitação, porém é no contexto escolar que as situações devem ser discutidas e os conhecimentos produzidos. Fica claro, portanto, que a escola é o espaço principal para a recontextualização de saberes, a partir da troca entre professores. É no cotidiano escolar que acontece a dúvida, o questionamento e brotam as novas ideias. Sanar dúvidas, questionar ações, modificá-las, discuti-las, implica um processo contínuo de formação de professores que não ocorre, somente, nos momentos de capacitações mais amplas, contemplando toda a Rede Municipal.

Nessa contextura, é importante salientar que muitas são as dificuldades enfrentadas pela escola, especialmente pelos professores, para conseguir que todos os alunos alcancem o aprendizado proposto. Conforme discutido por Sacristán (1997), o modo como a escola se configura (sua ideologia e organização administrativa e pedagógica) vem servindo como instrumento de homogeneização e assimilação no contexto da cultura dominante. Como consequência, a escola se mostra resistente e pouco acolhedora às singularidades dos alunos que não conseguem se adequar aos moldes de ensino que lhes são oferecidos e às condutas deles exigidas.

Entre os fatores que propiciam a homogeneização do sistema de ensino, o autor aponta: a) a estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições responsáveis pela graduação das aprendizagens a serem transmitidas; b) a ordenação do currículo, por meio da reserva de tempo próprio para cada tipo de conteúdo; c) o controle interno/externo dos conteúdos, que faz com que os professores imponham uma cultura homogeneizada, padronizando tipos/níveis de rendimentos; e d) os espaços, estímulos e recursos culturais restritos para a aprendizagem, adotando-se apenas fontes uniformizadas de informação.

Sadalla e Sá-Chaves (2008) enfatizam a necessidade da *reflexão sobre e para a prática* docente a partir de uma discussão crítica das teorias. Contudo, advertem que se deve ter cuidado para que a reflexividade docente não se reduza ao tecnicismo. Para tanto, a formação do professor não pode estar dissociada dos referenciais teóricos e críticos das realidades em foco, do conhecimento das metodologias de ação e dos procedimentos facilitadores do trabalho docente em sala de aula, considerando-se sempre os contextos históricos, políticos e sociais que circunscrevem as práticas escolares. Isso significa dizer que as políticas de formação docente não podem ser discutidas desconectadas das condições de (precarização do) trabalho do professor.

Padilha e Braga (2012), ao analisar os enunciados retirados de entrevistas com diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de escolas públicas, discutem as condições de existência da escola básica e a sua função social. Segundo as autoras, os discursos produzidos pelas entrevistadas revelam e ao mesmo tempo ocultam conhecimentos e contradições presentes no contexto escolar. Embora a escola seja apresentada pelas profissionais entrevistadas como um locus de aprendizado, é também enfatizada nos enunciados analisados uma preocupação constante com a não aprendizagem dos alunos, como pode ser visto em duas falas (trazidas pelas autoras) da diretora Lívia:

Quando eu penso em escola o que vem na minha cabeça é: lugar de ser humano, lugar de relacionamento humano, lugar de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento (p. 8).

[...]

A minha maior preocupação é não conseguir fazer essa escola ser uma escola como eu penso que deva ser, a minha preocupação é ficar quatro ou cinco anos e as coisas se cristalizarem de uma forma como estava cristalizado quando eu cheguei, eu percebo algumas mudanças, poucas, mas eu sei que se eu não tiver cabeça para não entrar nessa rotina, nesse cotidiano, que vai comendo a gente, a coisa vai continuar como está, porque se eu continuar com a minha rotina do jeito que está sendo esses dias, do jeito que está sendo desde que eu entrei nessa escola, essa escola vai continuar a mesma (p. 9-10).

Vários fatores são apontados como causa dos desafios impostos à escola no cumprimento de seu papel (de socialização dos bens culturais construídos historicamente pela humanidade) e no

enfrentamento das dificuldades dos alunos. Entre esses fatores, comumente apresentados e reafirmados na pesquisa citada, estão: salas de aula com número excessivo de alunos, baixos salários, formação insuficiente do professor, pressões sofridas mediante as exigências de avaliações externas, precariedade de recursos físicos e materiais e duplas jornadas de trabalho.

Há, segundo as autoras, um processo de culpabilização por parte dos profissionais da educação quando a escola não alcança seus objetivos. Elas ressaltam que “há uma história de fracasso construída e que tem um poder simbólico forte: ora a culpa é do aluno, ora dos pais, dos professores, do sistema. E outra vez dos alunos, dos professores, dos pais...” (Padilha & Braga, 2012, p.12). Contudo, quando se trata da falta de aprendizado, geralmente essa culpa “recai com maior força nos próprios alunos e em suas famílias, sem, no entanto, abordar as causas desses problemas” (Padilha & Braga, 2012, p. 15).

Para a compreensão de tais causas e uma possível transformação dessa realidade, é imprescindível uma discussão aprofundada acerca das condições sociais das quais a escola faz parte e nas quais está inserida. Conforme discutido pelas referidas autoras, existem condições concretas que não favorecem e são, até mesmo, impeditivas ao cumprimento da função social da educação. Porém, tais condições só podem ser transformadas a partir de uma ação coletiva e intencional, que tenha como ponto de partida a consciência de que as relações produzidas no interior da escola são parte de uma rede mais ampla de relações de poder e regulação. Estas constituem o sistema de produção capitalista e têm por objetivo a manutenção das desigualdades sociais e da atual organização da sociedade.

Sobre as características que marcam a sociedade capitalista, na qual a escola está inserida como reprodutora e também como agente de transformação, Padilha ressalta:

Estou falando de uma sociedade mercantil, alienada e intolerante. Uma sociedade de classes na qual as relações econômicas, sociais e espirituais estão sob o domínio das classes dominantes, que dirigem as instituições culturais para garantir a manutenção e evolução do poder. Uma sociedade que historicamente cria e rege a divisão do trabalho – os que pensam e os que executam – e que separa o trabalho do capital – uma sociedade cuja riqueza material subordina a riqueza espiritual; no reino do capital a própria educação é uma mercadoria (2012, p. 7).

Nesse sentido, Padilha e Braga (2012) apontam que, para um efetivo processo de transformação, faz-se necessária uma reflexão mais adensada acerca dos aspectos que constituem e regem a nossa sociedade capitalista, bem como do significado e da função da escola e do professor em toda essa conjuntura. Entretanto, para que esse processo reflexivo seja possível, é imprescindível que os profissionais que atuam na educação possam ter um conhecimento mais aprofundado acerca dos aspectos históricos e filosóficos que circunscrevem a educação escolar. Só assim eles poderão construir um arsenal teórico consistente, que permita o questionamento e a

oposição às teorias e ideologias dominantes. Sobre essa estreita e dialética relação escola entre sociedade, Padilha reforça que

diante da questão de base da educação – que sociedade queremos? – o desconhecimento ou o conhecimento parcelado da filosofia e da filosofia da educação; da história e particularmente da história da educação e das idéias pedagógicas é uma lacuna séria que compromete a formação humana do professor e os objetivos da educação e da escola. Estamos, ainda, organizados de modo a atender aos interesses da classe dominante, o que determina nossa prática pedagógica e nosso descontentamento constante como educadores. À medida que nos aprofundarmos nos estudos sobre o humano do homem, chegaremos às raízes da desigualdade e, só assim, deixaremos de ser ingênuos – teórica e praticamente (2012, p. 13).

De acordo com pesquisa realizada por Sadalla et al. (2005) sobre formação docente, os professores apontam a importância da fundamentação teórica para o seu trabalho cotidiano em sala de aula. Contudo, ressaltam a necessidade de maior clareza e aprofundamento das teorias e propostas pedagógicas que lhes são apresentadas, permitindo-lhes aplicá-las de forma mais consciente e crítica. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram, principalmente, “a necessidade de vincular, na formação e no cotidiano do professor, teoria e prática, a partir da reflexão sistemática, cotidiana, democrática e compartilhada entre os pares” (p. 71).

No entanto, o discurso apresentado a seguir, de um professor de uma escola estadual, revela que os projetos e as políticas pedagógicas propostas no sistema de educação pública são, geralmente, impostos aos profissionais da escola, que têm a função de aplicá-los de forma irrefletida. Não há, via de regra, uma efetiva discussão entre os docentes sobre as implicações teórico-metodológicas e os reais objetivos a atingir com tais projetos educacionais. Nas palavras do docente,

a escola pública passou por muitas mudanças. Infelizmente a secretaria da educação é uma secretaria que eu não vejo levar a sério o seu devido papel, porque tudo é uma incerteza. As atitudes que se toma hoje, amanhã não são mantidas. São muitas informações, muito imediatistas, então não é um trabalho conjunto. Tudo é para ontem, não para amanhã. Eu acho que começou com os ciclos, as nomenclaturas, depois passou para fundamental, então vieram novos métodos e depois, se implantou o quê? A progressão continuada? (Padilha, 2012, p. 9).

Sobre essa tão necessária reflexão, Freire (1979) afirma que somente o homem tem a capacidade de tomar certo distanciamento perante o mundo e agir conscientemente sobre uma realidade objetivada. O autor caracteriza a *práxis humana* como “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (p. 14). Para ele,

a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a

realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

Voltando-se para a educação, Freire (1979, p. 19) acrescenta que, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)”. O autor argumenta que o processo pelo qual o homem se torna sujeito é sempre precedido por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais profunda for essa reflexão, mais ele será plenamente consciente, comprometido e preparado para intervir na realidade a fim de transformá-la. Nos termos do autor,

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 1979, p. 19).

3.1. Delimitação do estudo: práticas docentes no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual

No que diz respeito às propostas de formação docente, há uma escassez de trabalhos que focalizem a análise e reflexão dos professores acerca de suas práticas pedagógicas. As situações de sala de aula articuladas às concepções dos professores sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual são temáticas pouco problematizadas, que podem levar a uma tomada de consciência, por parte dos docentes, acerca de seus pressupostos e concepções teóricas e ideológicas.

Na pesquisa realizada por Tiozzo (2005), por exemplo, verificou-se que as professoras, ao descreverem e compartilharem suas práticas, não conseguiam identificar as explicações e/ou motivações (teorias científicas, crenças, valores) a elas subjacentes. O autor observou que havia uma desarticulação, no discurso docente, entre teoria e prática.

Pesquisas recentes sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual revelam que os professores não têm a percepção de como podem promover o desenvolvimento dos alunos

incluídos. Isso dificulta a consciência do professor acerca do seu papel como mediador no processo de aprendizagem, bem como a compreensão da determinação social da deficiência. Para exemplificar e aprofundar tal questão, temos os estudos de Souza e Monteiro (2008), Dainêz (2009), Teles (2010) e Mieto (2010).

O estudo realizado por Souza e Monteiro (2008), com professores e funcionários de uma escola da rede municipal de Piracicaba, tinha como objetivo colaborar com a formação de professores para uma escola inclusiva. Foram realizados grupos de reflexão mensais, nos quais eram gravados os dizeres dos participantes acerca de temas relacionados à história da deficiência, à formação de concepções e às possibilidades de desenvolvimento de alunos diagnosticados com deficiência mental (termo utilizado na época da pesquisa). Os resultados evidenciaram que os professores demonstravam temor com relação à chegada de um aluno especial, principalmente por causa do desconhecimento do seu papel na aprendizagem desse aluno, da incompreensão da função do estagiário (monitor) no auxílio dessa aprendizagem, da atribuição da dificuldade da criança à não aceitação de seu déficit pela família e da falta de subsídios para atender as necessidades de um aluno especial.

Em resumo, as autoras da pesquisa concluíram que os professores não se sentiam preparados para a inclusão, necessitando de apoio. Além disso, os dados da pesquisa sugerem que os professores tinham a tendência de analisar os problemas referentes à inclusão como decorrentes da própria deficiência apresentada pelo aluno, não conseguindo perceber como podiam promover o desenvolvimento dessas crianças.

Na pesquisa de mestrado realizada por Dainêz (2009), o objetivo foi caracterizar as dinâmicas das relações sociais de crianças com deficiência mental em uma escola regular, bem como discutir os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento que estas percorriam no processo de inclusão. Foram realizadas filmagens semanais, em duas salas de aula, que tinham alunas com deficiência mental incluídas e na sala de apoio pedagógico frequentada por essas alunas.

Entre os aspectos observados pela pesquisadora, referentes às relações sociais vivenciadas no espaço escolar pelos alunos com deficiência incluídos, merecem destaque as práticas pedagógicas a eles direcionadas. Segundo Dainêz (2009), tratava-se de práticas empobrecidas de conteúdos, que não possibilitavam o aprendizado dessas crianças e levavam a dificuldades em seus relacionamentos interpessoais no contexto educativo. A pesquisadora salienta que, embora existisse por parte das professoras compromisso e preocupação com a inclusão de tais crianças na escola, o atual modelo de inclusão – imposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – não tem favorecido que essa inclusão se efetive.

O referido modelo, conforme argumenta Dainêz (2009), coloca a responsabilidade pelo ensino do aluno especial no espaço de Apoio, que é um tipo de atendimento suplementar –

portanto, também oferecido de forma complementar e superficial.²⁰ Como consequência, a referida autora complementa:

Nossas análises mostram o que essa estruturação imposta por políticas de inclusão gera na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem da criança especial. Os professores sentem que a sala de apoio é o lugar em que a criança especial vai aprender, ou seja, é o apoio que vai ensinar a criança a acompanhar o ensino comum. Além do mais, os professores identificam a sala de aula comum como responsável por melhorar a socialização, pois a criança vai aprender mesmo na sala de apoio. Nesta confusão o ensino da criança não é considerado responsabilidade da sala de aula regular, que está ali para socializar, mas também não é visto como responsabilidade da sala de apoio, que está ali para complementar (Dainêz, 2009, p. 134).

A pesquisa de mestrado realizada por Teles (2009) tinha como interesse os processos de construção de significados pelo professor acerca da inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual. A metodologia utilizada pela pesquisadora consistiu em observações nos contextos onde se davam as práticas pedagógicas e em entrevistas semiestruturadas com professoras dos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, que atuavam em turmas inclusivas da rede regular.

Teles concluiu que as professoras que atuavam na inclusão desses alunos estavam em um processo de construção-reconstrução dos significados sobre a deficiência intelectual e sua escolarização. Contudo, afirmou que o trabalho pedagógico voltado para os alunos com esse diagnóstico ainda é significado como algo restrito ao atendimento das dificuldades apresentadas por eles em razão da deficiência. Sobre os significados construídos pelas professoras acerca do aluno com deficiência intelectual, a pesquisadora ressalta:

Sofrimento, dificuldade, raciocínio mental, são conceitos sobre a deficiência que estão muito voltados para a problemática, vendo o indivíduo nas suas impossibilidades, naquilo que não é capaz de fazer. A professora de antemão já concebe que há uma discapacidade, que o deficiente não consegue fazer parte do convívio social sem que tenha um aparato, e no caso da fala da professora, esse aparato é a escola e o trabalho do professor para que possa conduzir esse indivíduo a se adaptar a sociedade. [...] A escola, apesar do despreparo tanto em termos de estrutura física como em termos de qualificação de profissionais, é a responsável pela inserção da população deficiente na sociedade (Teles, 2010, p. 114).

O conceito formado sobre o aluno direciona a prática em sala de aula na medida que ela entende que o aluno necessita de direcionamentos e intervenção nas suas condutas para que possa conviver no meio social de

²⁰ No Distrito Federal, esse espaço de atendimento é denominado de Sala de Recursos Multifuncional.

forma a não atrapalhar os demais. A construção pelo aluno da autonomia e independência é uma construção que vai se dar ao longo da vida dele, mas a professora coloca que não sabe se o aluno chegará a consolidar esse processo. A escolarização é vista como um ponto importante para o desenvolvimento do aluno, uma vez que ela acredita que se ele for estudando ele irá evoluir, ou seja, a visão da escola como promotora de condições para o desenvolvimento do aluno, mas o mérito do sucesso ainda fica a cargo de como o indivíduo responde a essa promoção (Teles, 2010, p. 115).

No trabalho de doutorado de Mieto (2010), o objetivo também foi analisar os significados construídos sobre ser professor na inclusão, abordando a reflexividade sobre a própria ação e a importância da brincadeira nesse processo de inclusão educacional. A pesquisadora adotou como instrumento principal de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com duas professoras, Alexandrina e Querubina, envolvendo questões autobiográficas e narrativas, além de observações e grupos focais.

Com relação aos significados construídos acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual, a pesquisadora observou que as concepções orientadoras das práticas pedagógicas podem seguir dois caminhos: a) levar a transformações nas possibilidades de aprendizagem e socialização; ou b) manter a segregação por meio de uma aparente inclusão que está associada ao discurso hegemônico da não educabilidade. De acordo com a análise de Mieto, isso se justifica pelas diferentes concepções de desenvolvimento acerca da criança com deficiência intelectual:

Alexandrina reflete sobre a criança com deficiência intelectual como pessoa em desenvolvimento, na interação com os outros, sendo transformada e promovendo transformações nos contextos em que se encontram. Este indicador gera dialeticamente a crença na agencialidade dos alunos, possibilitando a promoção de práticas dialógicas... [...] Querubina significa as crianças com deficiência intelectual como pessoa avaliada a partir de parâmetros de medidas de inteligência, pautada no determinismo biológico, observando-se poucas considerações das potencialidades do contexto de mediação cultural (2010, p. 106).

Segundo a pesquisadora, essas conceituações estão estreitamente relacionadas às concepções docentes mais amplas de desenvolvimento. No caso da professora Alexandrina, elas têm como base os sentidos de que alunos e professores estão em constante desenvolvimento e que as relações estabelecidas com as crianças incluídas produzem transformações no pensamento e na forma de interagir com a comunidade escolar e com a sociedade em geral, auxiliando a promoção de práticas inclusivas inovadoras. No caso de Querubina, os significados construídos estão mais relacionados a concepções biologizantes de aprendizagem, calcadas nas teorias do determinismo biológico do século XIX. Tais significados acabam por gerar práticas pedagógicas não inclusivas, que reproduzem o discurso hegemônico.

No que diz respeito ao fato de os significados construídos pelos professores vincularem-se aos diferentes níveis de flexibilidade sobre a própria ação, os dados da pesquisa sugerem que esses dois aspectos se associam por processos que articulam sua emoção, sua posição diante do discurso ideológico hegemônico e o conhecimento acerca do manejo das estratégias pedagógicas utilizadas. Tal informação corroborou uma das suposições da pesquisadora: a de que os significados direcionados para a virtuosidade ligam-se à concepção que professores têm de si mesmos e à flexibilidade para a própria ação em diferentes níveis.

Outras pesquisas realizadas a partir de experiências formativas com professores que atuam na educação inclusiva mostram que as possíveis soluções para seus desafios decorrem de ações baseadas em reflexão acerca dos princípios, da organização escolar e da própria prática pedagógica, de forma a redimensioná-la (Figueiredo, 2002; Martins & Cols, 2006; Oliveira & Costa, 2003). Os autores ressaltam a necessidade de mais investigações sobre a redefinição do trabalho dos professores e de suas formações, que precisa estar mais próxima do cotidiano escolar.

Nessa direção, Mitjans Martinez (2006) afirma que seria fundamental para a organização do trabalho pedagógico em contextos inclusivos a criação de espaços comunicativos e relacionais que possibilitassem a construção de novas zonas de sentido a respeito de questões como a diferença, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Conforme afirma Nóvoa (1991), trocar experiências e saberes é fundamental para a consolidação de um espaço de formação mútua, em que cada professor possa exercer simultaneamente os papéis de formador e de formando. Segundo o autor, é a partir do diálogo, de uma rede coletiva de trabalho, que os docentes conseguirão consolidar os saberes emergentes da prática profissional, promovendo a socialização e afirmação de valores próprios da profissão docente. De acordo com as reflexões do autor,

as práticas de formação contínuas organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1991, p. 15).

Desse modo, o presente estudo parte do princípio de que é central que os esforços de formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva levem em consideração as condições de trabalho do professor e de seu coletivo. Propõe-se, para tanto, uma discussão e análise de como as concepções sobre o aluno deficiente intelectual incluído orientam as práticas docentes (e vice-versa) e, consequentemente, constituem modos de ser aluno, de ser professor e de viver na escola (cultura escolar).

Nessa perspectiva, tendo como foco a análise das práticas pedagógicas – o contexto da sala de aula com alunos deficientes intelectuais incluídos –, o presente estudo indaga: quais concepções de desenvolvimento e aprendizagem sustentam a atuação pedagógica dos professores que trabalham com alunos deficientes intelectuais? Num desdobramento, como os professores se posicionam acerca das estratégias pedagógicas adotadas com alunos deficientes intelectuais incluídos? Ou seja, quais são os alicerces explicativos que fundamentam tais estratégias?

3.2. Objetivos

A partir das questões anteriormente apresentadas, os objetivos deste estudo são:

- a) Identificar e analisar criticamente, com os professores, as estratégias pedagógicas por eles propostas em situações de sala de aula que envolvam alunos deficientes intelectuais incluídos e seus desdobramentos para a conceituação da deficiência intelectual.
- b) Refletir sobre os valores e as concepções docentes acerca das possibilidades, das características e do funcionamento das crianças com deficiência intelectual incluídas em suas salas de aula.
- c) Propor, metodologicamente, um espaço de experiência formativa que promova a reflexão dos professores de ensino fundamental atuantes em escola inclusiva sobre aspectos de sua prática pedagógica que revelem seus pressupostos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

O presente estudo procurou dar ênfase aos processos enunciativos produzidos na relação entre os docentes e a pesquisadora no decorrer do processo investigativo. A proposta era propiciar um espaço aos docentes no qual fossem sistematizados momentos de reflexão e negociação de significados acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual por meio da análise das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Para contemplar tais objetivos e pressupostos, optou-se pela abordagem teórico-metodológica de formação profissional desenvolvida pelo psicólogo francês Yves Clot. A proposta formulada pelo pesquisador, denominada de *clínica da atividade*, consiste em uma análise psicológica do trabalho, na qual o objeto são as condições de vida habitual do sujeito (ou grupo de sujeitos) em situações reais de trabalho (Clot, 2007).

A abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Clot ancora-se, especialmente, nas contribuições de quatro autores: A. Wisner (1923-2004), L. Vigotski (1896-1934), L. Le Guillant (1900-1968) e I. Oddone (1923-2011). O primeiro é considerado o fundador da ergonomia francesa; o segundo, o precursor da psicologia histórico-cultural; o terceiro, um expoente na área da psicopatologia do trabalho; e o quarto, autor do “modelo operário italiano de intervenção em saúde laboral”, que, por seu caráter inovador, transformou a prática do psicólogo em contextos laborais (Lima, 2006). Além desses autores, o desenvolvimento da clínica da atividade tem como base princípios e conceitos da teoria de M. Bakhtin (1895-1975), principalmente a noção de gênero da linguagem, que é adaptada por Clot para a vida profissional.

Para Bakhtin (2006), qualquer ato da fala é socialmente dirigido, estando sempre associado aos vários contextos da atividade humana em que os enunciados são produzidos. O autor afirma que,

na realidade, o ato da fala, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado individual, no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (Bakhtin, 2006, p. 111).

A essas enunciações, produzidas nos diversos tipos de relações sociais e em diferentes esferas da vida social, Bakhtin (2003) denomina de gêneros discursivos. Nas palavras do autor,

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da

língua. [...] A utilização da língua efetua-se fora de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Cada esfera da atividade humana elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003, p. 279).

A. Wisner foi uma fonte essencial para as reflexões de Clot acerca da clínica da atividade. Uma de suas contribuições fundamentais foi a de que o exercício ergonômico deve se estabelecer a partir de questões postas pelo campo. Em outros termos, o trabalho não pode ser visto tão somente como um campo de aplicação de hipóteses do pesquisador ou formador, ou ainda como um campo de estudos que serve para ilustrar certos problemas. Deve ser concebido como um espaço para a construção de problemas (Clot, 2010).

O objetivo principal dessa abordagem, segundo Clot (2010), é a transformação das situações de trabalho, as quais só terão sustentação se realizadas pela ação dos próprios coletivos profissionais, não podendo, portanto, ser delegadas a um especialista. Trata-se da implementação de um dispositivo metodológico que tem como finalidade tornar-se um instrumento para a ação desses coletivos, ampliando o seu poder de agir em seu meio profissional.

Clot (2007, p. 69) considera o trabalho “[...] um dos maiores gêneros da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e do qual um sujeito pode dificilmente afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado [...]”. Ou seja, para Clot, a função psicológica do trabalho se evidencia no patrimônio por ele fixado e na atividade (conjunta e dividida), indispensável para a conservação e renovação desse patrimônio. Trata-se, portanto, de uma função vital, de uma atividade de conservação e de transmissão que envolve um duplo processo (de invenção e de renovação) no qual cada indivíduo se vê como sujeito e objeto.

As condições e os instrumentos práticos e teóricos apresentados pelo autor para a ampliação ou o restabelecimento do poder de agir de um coletivo têm como base as noções de *gênero* e *estilo profissional* e, também, de *desenvolvimento*. Clot (2007) defende que o *gênero profissional ou social*, que pode ser definido como o que está implícito em uma atividade, ocupa uma função psicológica insubstituível. Conforme a definição do autor,

o gênero é a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de um dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta (Clot, 2010, p. 122).

A outra noção, denominada de *estilo profissional*, é definida por Clot (2010, p. 127) “como uma metamorfose do gênero em curso de ação”. Em outros termos, é o que mantém o gênero em estado de funcionamento, transformando-o por meio de seu desenvolvimento.

Contudo, segundo o autor, a libertação do sujeito para agir está relacionada não somente ao coletivo e suas obrigações (ao gênero social), mas também aos conflitos e dilemas intrapsicológicos do sujeito. Para ele, o estilo também consiste no distanciamento que um profissional consegue introduzir entre sua ação e sua própria história, pondo-se à margem dessa história em uma dinâmica oscilante. Tal oscilação caracteriza-se, às vezes, pelo afastamento do sujeito, outras por solidarizar-se e confundir-se com ela e, em alguns momentos, por desembaraçar-se dela, de acordo com as constantes mudanças de perspectivas, que também podem ser consideradas criações estilísticas. Nas palavras de Clot,

há portanto uma unidade dinâmica do estilo na interseção de duas linhas de sentidos opostos: na primeira, ele liberta o profissional do gênero profissional pela via de seu desenvolvimento e na segunda ele emancipa a pessoa de seus invariantes subjetivos e operatórios incorporados pela via de seu devir possível, inscrevendo-o em uma história que os reconverte (2010, p. 129).

A partir de tais princípios, a análise do trabalho proposta na clínica da atividade, que tem como preocupação central o desenvolvimento da ampliação do raio de ação dos coletivos profissionais, focaliza os diálogos profissionais, vistos como objeto e método. Trata-se de uma abordagem dialógica da situação, de uma atividade dirigida na qual a linguagem não é apenas um meio de explicar aquilo que o sujeito faz ou aquilo que se vê, mas de levar o outro a pensar, a sentir, a agir segundo a sua perspectiva. É o trabalho coletivo com a palavra.

É proposto ao grupo de profissionais uma situação de coanálise do trabalho, na qual a enunciação é vista como um meio de ação interpsicológico e social. Assim, a linguagem não é vista apenas como uma forma de ter acesso a outra atividade, mas como uma atividade legítima em si mesma.

Segundo Clot (2007), ao serem transformadas em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. Além disso, o fato de o sujeito poder dialogar consigo mesmo na relação com o outro faz com que sua experiência se torne alheia, o que pode levar a uma transformação dessa atividade.

Nessa perspectiva, com base nos pressupostos de Vigotski, o modelo de desenvolvimento adotado por Clot não está ancorado em uma concepção embriológica, unidirecional e predeterminada (fora de situações reais). Para Clot (2007, p. 13), o que se entende por desenvolvimento é a própria história do desenvolvimento, podendo o real transformar “o desenvolvimento esperado em história não realizada”. Nesse sentido, o que define o objeto de análise das atividades no trabalho é o seu próprio desenvolvimento, suas histórias e seus empecilhos.

O autor define o trabalho como uma atividade dirigida pelo sujeito para o objeto, para a tarefa e para a atividade dos outros, sempre mediada pelo gênero profissional e circunscrita

histórica e culturalmente. Sua proposta é fazer do conceito de atividade dirigida, na psicologia do trabalho, a unidade elementar de análise, em analogia com o conceito de enunciado proposto por M. Bakhtin.

Segundo Clot (2007), a análise psicológica do trabalho consiste sempre na análise de um sujeito, de um grupo ou vários grupos em situações reais, sendo o seu objeto as condições de vida habitual num *meio natural*.²¹ Entretanto, o que é proposto na clínica da atividade é analisar o real da atividade, o qual ultrapassa o que pode ser visto na tarefa prescrita e/ou realizada, abrangendo aquilo que “[...] se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente.” (p. 133). Por isso a necessidade de uma abordagem dialógica da situação, na qual se tenha consciência de que a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise.

Para uma melhor compreensão, a concepção de atividade adotada por Clot (2007, p. 65) está à frente do conceito de atividade utilizado tradicionalmente na ergonomia, pois o autor se empenha em “[...] especificar um conceito psicológico da atividade”. Em sua acepção, uma análise psicológica do trabalho, além de considerar as dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real, tem que incluir o real da atividade, superando uma análise superficial do que deve ser feito e do que efetivamente se faz para incorporar as vivências internas do sujeito.

Embora Clot (2010) ressalte que, nos campos de conhecimento da psicologia do trabalho e ergonomia, faz-se uma distinção entre tarefa prescrita e atividade real (tarefa prescrita é o que deve ser feito e atividade, o que se faz), o autor vai além dessa compreensão para analisar o fenômeno. Para ele, não existe convergência entre a atividade realizada e o real da atividade. Com base nos preceitos de Vigotski (citado em Clot 2010, p. 103) de que “o homem está pleno, em cada minuto de possibilidades não realizadas”, sendo o comportamento sempre o “sistema de reações vencedoras”, Clot afirma que o real da atividade é também o que não se realiza, o que se tenta realizar sem alcançar êxito, o drama dos fracassos, o que se almejaria ou poderia ter sido realizado e o que se imagina ser capaz de concretizar caso se estivesse em outro lugar. Ele acrescenta que o sujeito em sua atividade está diante de um paradoxo frequente daquilo que faz para desviar-se do que deve ser feito, daquilo que precisa refazer e do que fez contra a sua vontade. Nesse sentido, Clot (2010) afirma que

a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, até mesmo, as contra-atividades, devem ser incluídas na análise (2010, p. 104).

Mediante tais conflitos colocados pela própria atividade, o sujeito não se mantém passivo, mas mobiliza forças psíquicas, que se revelam em seu ofício pela capacidade de lutar contra as

²¹ Aqui, entende-se o cultural como o “natural” do humano.

adversidades, tentando esquivar-se ou resistir ao que o detém ou o deixa confinado (impedido de agir). A fim de reafirmar sua competência e dignidade contra o que o rodeia, o sujeito utiliza as coerções do próprio meio, para não se submeter a elas.

Segundo Clot (2010, p. 106), em psicologia do trabalho, existe um conceito denominado de catacrese, que “é a atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo”. Fazendo uma analogia desse conceito com o de internalização, formulado por Vigotski, o pesquisador explica que é pela interiorização dos funcionamentos exteriores das ferramentas de trabalho e das significações produzidas nas relações de trabalho que o sujeito pode recriá-las, conferindo-lhes o que ele chama de *segunda vida* e colocando-as a serviço de sua atividade.

Em outros termos, por meio dos processos de internalização (colocada como uma forma de designar a dupla vida das significações) é que a atividade, aparentemente passiva e submissa, se reverte em inventiva e criativa. Desse modo, há uma transformação da experiência vivida em uma forma de vivenciar outras experiências.

Clot (2010, p. 111) considera que a saúde “é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros”, estando relacionada à atividade vital de um sujeito, ou seja, “àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outros em seu próprio mundo”. A partir das ideias de Canguilhem, Clot ressalta que a saúde pode ser caracterizada como a possibilidade de superação da norma que determina, apenas momentaneamente, o que é normal. O sujeito saudável é capaz de tolerar infrações à norma habitual e de estabelecer novas normas em situações também novas ou inusitadas. Desse modo, uma questão fundamental na clínica das atividades profissionais é que a estrita conservação não é um sinal de saúde; na verdade, contrapõe-se a ela.

Com base em tais pressupostos, a metodologia da clínica da atividade consiste em um sujeito esclarecer para o outro – pesquisador, formador, especialista da mesma área ou seu par imediato – e para si mesmo questões que aparecem no desenvolvimento das suas atividades. Primeiramente, é constituído um coletivo de profissionais, chamado de meio associado, no qual são partilhadas as situações a serem constituídas como objeto de análise, conforme as demandas apresentadas pelo grupo de trabalhadores. Esse coletivo de profissionais permanece como interlocutor privilegiado e duradouro da equipe.

Em um segundo momento, são videogravadas situações correntes de realização de trabalho, que serão analisadas por meio da autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens) e da autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/pesquisador/imagens).²² Em seguida, volta-se ao coletivo profissional (meio associado) para o trabalho de coanálise das imagens produzidas, estabelecendo-

²² A autoconfrontação simples e a cruzada são instrumentos já utilizados na ergonomia francesa, desenvolvidos e aperfeiçoados por Yves Clot para a clínica da atividade.

se nesse processo um “ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem” (Clot, 2007, p. 136).

Nesse sentido, a abordagem da clínica da atividade vai além de uma psicologia estritamente compreensiva e de uma psicologia explicativa e preditiva, pois não se limita a explicações externas oferecidas pelo pesquisador nem a uma simples descrição daquilo que é vivido pelo sujeito. A análise proposta associa a explicação e a compreensão no momento em que a mesma atividade é redescrita em um novo contexto, em uma colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos.

Tendo como base os preceitos de Bakhtin, Clot (2010) destaca que o diálogo, em vez da antecâmara da ação, é a própria ação. Ele é considerado a mola propulsora da abordagem metodológica da clínica da atividade, pois, ao falar de si e dos outros, a pessoa está sempre falando consigo e com os outros. Apoiado em Bakhtin, o autor ressalta que, somente por meio da troca dialógica, pode-se captar o que está no interior de cada indivíduo, descobrindo o outro ou levando-o, obrigatoriamente, a se descobrir.

Há, segundo Clot (2010), uma motricidade do diálogo, na qual as posições dos interlocutores vão sendo reveladas e transformadas, podendo inclusive se desestruturar em função das contradições que surgem no movimento dialógico. A análise do sujeito sobre si mesmo e sobre suas atividades pode levá-lo a reformular e avaliar a própria ação. Dessa forma, a hipótese metodológica do autor (da revelação pela ação) vê as trocas dialógicas como parte, atual e observável, de um processo que só pode ser elucidado a partir do próprio desenvolvimento.

4.1. Caracterização do campo: estrutura física da escola, organização das salas de aula, rotina dos alunos e dos profissionais da escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola-classe da rede pública do Distrito Federal no período de fevereiro a setembro de 2012. A escola se localiza na cidade de Taguatinga e é frequentada por alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

O setor onde fica a escola é constituído de um grupo de moradores que estão no local desde o início de sua construção (1968), composto por famílias de classe média cujos filhos estudam, em sua maioria, em escolas particulares. O outro grupo de moradores são provenientes de uma expansão do setor, construída mais recentemente (em 1986), que ocupa uma área limítrofe à região administrativa de Ceilândia. Esse grupo de pessoas faz parte de uma parcela mais pobre da população local, que vieram de assentamentos ou invasões do Distrito Federal e construíram suas casas em regime de mutirão.

Essa instituição foi escolhida para a realização deste estudo principalmente por ter vários estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual incluídos em turmas de ensino regular. Além

disso, a equipe diretiva da escola, ao ler o projeto de pesquisa – que tinha como foco as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva –, demonstrou abertura e interesse para que o estudo, que também era um projeto de formação para corpo docente, fosse realizado naquela instituição.

4.1.1. A escola

Na época da pesquisa, a escola possuía quinhentos alunos matriculados. Em sua estrutura física, ela é constituída por dois portões – um para a entrada de carros (destinado aos professores e servidores da escola) e outro para a entrada de alunos e da comunidade. O portão de entrada dos alunos dá acesso a um pátio amplo, que era utilizado como área recreativa dos alunos (ver planta da escola no anexo 1).

A partir deste portão de entrada existe uma rampa que leva a outro portão, que por sua vez dá acesso a um corredor. Por esse corredor chega-se às salas da secretaria e da equipe diretiva da escola, aos banheiros dos professores (localizados à direita do corredor), às salas dos professores, ao almoxarifado, ao laboratório de informática e à copa dos professores (localizadas à esquerda do corredor).

Ao final do referido corredor, há mais um portão, que dá entrada aos outros espaços da escola: quatro blocos, que comportam dezoito salas de aula, uma sala de recursos, uma sala para a equipe especializada de apoio à aprendizagem da escola, uma sala de orientação educacional e uma sala de leitura. Ao final dos blocos, no sentido perpendicular, está um pátio coberto, onde são feitas reuniões com os pais e apresentações dos alunos. Em uma das extremidades do pátio estão localizadas a cozinha e a dispensa da escola e, em outra, os banheiros dos alunos, um almoxarifado e a sala das servidoras da escola.

O primeiro bloco (bloco A) comporta três salas de aula e uma sala de leitura. O segundo bloco (B) e o terceiro bloco (C) possuem, cada um, cinco salas de aula. No quarto bloco (D), encontram-se uma sala para reforço escolar, três salas de aula, a sala de recursos, a sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e a sala da orientadora educacional. Cada sala tem, em média, trinta e oito por noventa metros quadrados (38m X 90m). Em quase todas, há uma porta de acesso, entre cinco e oito janelas, um quadro branco, um ventilador, um armário de aço, uma mesa com cadeira para o professor e entre trinta e cinco (35) a quarenta (40) carteiras para os alunos.

O espaço utilizado para os encontros com os professores que participaram da pesquisa foi a sala de recursos (4ª sala do bloco D). Essa sala era usada, comumente, para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas de ensino regular. Contudo, às quartas-feiras, destinava-se a reuniões coletivas dos professores com a equipe diretiva da escola.

A sala de recursos é do mesmo tamanho das salas de aula; tem cinco janelas e uma porta de acesso; uma grande mesa retangular (usada para as reuniões com os professores); vinte cadeiras com encostos e assentos acolchoados; uma mesa redonda (média), geralmente utilizada para atendimento dos alunos e reuniões menores; um armário cinza; uma prateleira de aço (em que a professora da sala de recursos guarda jogos e materiais didático-pedagógicos); e um quadro negro.

As salas de aula nas quais foram realizadas as videograções foram a turma do primeiro ano matutino (1ª – Bloco A) e a turma do terceiro ano matutino (última sala do Bloco B). Na primeira, havia um quadro branco, dezesseis carteiras, dispostas de quatro em quatro (para formação de grupos entre os alunos), um armário no fundo da sala, uma mesa retangular com cadeira para uso da professora e algumas carteiras encostadas na parede (utilizadas para colocar o filtro dos alunos), próximo à porta de saída, como apoio para servir o lanche e também para colocar alguns materiais utilizados em sala de aula durante as atividades. Havia também dois murais ao lado do quadro branco, com a mensagem “sejam bem-vindos”, e nomes de aniversariantes e ajudantes do dia. Acima do quadro havia um alfabeto ilustrado afixado à parede. Abaixo do quadro, sobre uma carteira, ficava um aparelho de som, utilizado pela professora para trabalhar músicas e histórias infantis. Na turma pesquisada, havia 16 alunos matriculados, sendo um aluno incluído por apresentar diagnóstico de deficiência intelectual, que será chamado nesta pesquisa de João.

Na sala do terceiro ano, havia um quadro branco, cerca de vinte carteiras, uma cômoda grande com várias gavetas para guardar materiais didático-pedagógicos utilizados pelos alunos, uma mesa retangular com uma cadeira para uso da professora e um mural de enfeite (localizado ao fundo da sala e afixado à parede). Nesse mural, estava escrito “não se pode falar de educação sem amor”. Na sala, também havia um aparelho de som, que ficava sobre uma carteira, utilizado para ouvir músicas e histórias infantis. Nessa turma, havia 18 alunos, sendo que três, chamados na pesquisa de Bianca, Marcus e Gustavo, eram alunos incluídos por apresentarem diagnóstico de deficiência intelectual.

4.1.2. A rotina dos professores

Os professores que participaram da pesquisa estavam em regência de turma no período matutino e todos ministravam aulas no ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). O horário das aulas era das 7h30 às 12h30, havendo um intervalo para recreação dos alunos das 10h15 às 10h30.

De acordo com as normas trabalhistas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os docentes tinham que cumprir diariamente uma carga de cinco horas em sala de aula, no período matutino. O período vespertino era destinado a três horas de coordenação pedagógica, que eram divididas da seguinte forma: dois dias da semana eram destinados à coordenação individual (sendo que um desses dias poderia ser utilizado para realização de cursos junto à EAPE – Escola de

Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação); outro dia reservava-se à coordenação coletiva com a equipe diretiva da escola (quarta-feira); e dois dias eram utilizados para folga dos professores (segunda e sexta-feira).

4.2. O trabalho de campo: sua estruturação e o processo de construção dos dados

Antes de dar início ao processo investigativo descrito neste trabalho, a pesquisadora realizou um projeto de pesquisa piloto, na mesma escola que participou do presente projeto, no segundo semestre, de 2011. Ao todo, foram realizados cinco encontros com um grupo de cinco docentes que, naquele ano letivo, eram professoras de turmas inclusivas para alunos com deficiência intelectual. O objetivo dos encontros foi elencar as demandas das professoras acerca do trabalho pedagógico realizado com alunos deficientes intelectuais incluídos e fazer uma aproximação da pesquisadora com o campo (com as professoras e com a equipe diretiva da escola), no sentido de verificar as possibilidades e dificuldades para efetivação da pesquisa. Ao final dos encontros foi possível perceber que, por se tratar de uma metodologia de formação docente, o projeto de pesquisa implicava em um maior envolvimento e colaboração da escola, tendo, portanto, que haver uma reorganização, por parte da pesquisadora e da escola, para sua efetivação, em 2012.

Em 2012, o primeiro passo para a realização da pesquisa foi o contato com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e com a diretora da escola. Após o aceite da instituição (Anexo 2), foi iniciado o processo de submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas (IH) da Universidade de Brasília (UnB).

Depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética (Anexo 3), foi agendada uma primeira reunião com os professores da escola que atuavam no turno matutino para convidá-los a participar da pesquisa. A escolha pelos professores do turno matutino partiu da indicação da diretora da escola, que informou que, no turno da manhã, havia quatro turmas com alunos deficientes intelectuais incluídos.

Essa primeira reunião aconteceu em uma tarde de coordenação coletiva (na quarta-feira 15 de fevereiro de 2012), no horário das 14h às 17h. Após alguns informes dados pela coordenadora pedagógica sobre o calendário letivo e as atividades anuais da escola, a diretora abriu um espaço para que fosse apresentado o projeto de pesquisa aos professores. A pesquisadora apresentou um resumo do tema, dos objetivos e da metodologia da pesquisa a ser realizada (Anexo 4).

Entre os aspectos abordados, foram ressaltadas as dimensões metodológicas, sendo explicitado aos docentes que se tratava de uma proposta de formação profissional inspirada na clínica da atividade, desenvolvida pelo psicólogo francês Yves Clot e composta por três fases interligadas:

Fase 1. Concepção partilhada das situações a serem analisadas por um grupo de profissionais representativo da instituição (meio associado), composto por professores e outros profissionais da escola (orientadores, coordenadores, etc.) que trabalhavam com a inclusão de deficientes intelectuais. Ênfase principal: levantamento das demandas referentes aos aspectos da prática pedagógica na inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Fase 2. Produção de documentos videogravados, realizada por meio de filmagens nas salas de aula que possuíam alunos deficientes intelectuais incluídos. Tais filmagens seriam, posteriormente, analisadas pelos próprios professores, em situações de autoconfrontação simples (professor/pesquisador/imagens) e de autoconfrontação cruzada (dois professores/pesquisador/imagens).

Fase 3. Retorno das discussões e imagens produzidas na fase 2 para o meio associado com o objetivo de realizar a coanálise das videograções.²³

Após a apresentação e discussão do projeto de pesquisa com os professores, foi acordado que a pesquisadora voltaria na reunião coletiva seguinte para que os profissionais interessados em participar do estudo assinassem os Termos de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLEs) e os termos de autorização para uso de imagem e som de voz (Anexos 5 e 6).

4.2.1. Participantes

O grupo convidado a participar da pesquisa era composto por 19 professoras, 1 professor, 1 pedagoga da EEAA e 1 orientadora educacional, totalizando 22 profissionais.²⁴ Todos foram chamados a compor o coletivo profissional, denominado de meio associado,²⁵ que foi, portanto, constituído por profissionais da escola, em sua maioria professoras que estavam atuando em regência de classe. Embora apenas três delas tivessem alunos com deficiência intelectual incluídos em suas turmas, no ano letivo em que se realizou a pesquisa, a maioria das participantes declarou já ter trabalho com turmas inclusivas, podendo, portanto, contribuir para o delineamento dos dados.

Segue a relação dos 19 profissionais que aceitaram participar da pesquisa, cujos nomes são fictícios para preservação de suas identidades: Amália, Gleice e Manuela (professoras de turmas de primeiro ano), sendo a primeira responsável por uma turma com um aluno deficiente

²³ Quanto aos alunos que seriam filmados, foi informado aos professores que a pesquisadora conversaria com eles sobre a pesquisa, convidando-os a participar, e que seus pais também assinariam um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 7) e um termo de autorização para uso de imagem e som de voz (anexo 8), permitindo a participação de seu filho no estudo.

²⁴ Duas professoras e um professor se recusaram a assinar os termos de consentimento e não participaram da pesquisa.

²⁵ Além dos professores que estavam desde o início da pesquisa, a partir do quinto encontro, chegou à escola uma professora de contrato temporário (Iracema) para assumir a turma inclusiva do terceiro ano. Ela também aceitou participar da pesquisa. A professora do quadro responsável pela turma voltou à escola após o recesso do meio do ano e também quis participar dos dois últimos encontros que restavam para finalizar a pesquisa.

intelectual incluído; Mariza²⁶ e Selma (professoras de turmas do segundo ano, sendo a primeira de uma turma com um aluno deficiente intelectual incluído; Marina, Lígia e Iracema (a primeira é professora de uma turma inclusiva de terceiro ano para alunos com deficiência auditiva, e as outras duas, de turmas inclusivas de terceiro ano, com três alunos deficientes intelectuais incluídos);²⁷ Denise e Ivone (professoras de turmas de quarto ano); Elma e Kelly (professoras de turmas do quinto ano); Helena e Cristiane (professoras de uma classe especial para alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Elizete (orientadora educacional); Adriana (pedagoga da EEAA); Fabrícia, Andreia e Cássia (coordenadoras pedagógicas).

As turmas selecionadas para realização das filmagens tinham um número de alunos menor do que as turmas regulares comuns. Turmas assim são denominadas de classes comuns inclusivas, pois possuem alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs) incluídos. De acordo com a estratégia de matrícula vigente na Secretaria de Estado Educação do DF, tais classes podem ter até 18 alunos, sendo que três podem apresentar alguma deficiência. As turmas investigadas foram:

1º ano	15 alunos regulares	1 aluno deficiente intelectual, que será denominado por João (nome fictício).
3º ano	15 alunos regulares	3 alunos deficientes intelectuais, que serão denominados por Bianca, Marcus e Gustavo (nomes fictícios).

Diagnóstico dos alunos incluídos:

João (6 anos)	Tem diagnóstico de deficiência intelectual com base em relatório da EEAA.
Bianca (10 anos)	Tem laudo médico de Síndrome de Down. Está matriculada no sistema da rede pública como deficiente intelectual/Down.
Marcus (9 anos)	Tem laudo médico de retardo mental desde os cinco anos. Em seu relatório médico, consta que apresenta déficit cognitivo, atraso na

²⁶ É importante ressaltar que a professora Mariza aceitou participar da pesquisa apenas como membro do coletivo profissional, informando o incômodo com as videograções. A pesquisadora acolheu a sua posição. Mas, durante a pesquisa, Mariza não mais participou das discussões no meio associado.

²⁷ Lígia era diretora da escola e estava atuando como professora provisória da turma, até a chegada de uma professora de contrato temporário..

	linguagem e hiperatividade. É filho de pais também diagnosticados como deficientes intelectuais.
Gustavo (11 anos)	Em seu relatório médico consta que o aluno apresenta defasagem cognitiva, distúrbio de comportamento, déficit de atenção e distúrbio na linguagem. No relatório fonoaudiológico, consta distúrbio articulatorio devido ao atraso no desenvolvimento global.

4.2.2. Características do trabalho de campo: o meio associado, as videograções em sala de aula e as autoconfrontações

Tendo com base os procedimentos propostos pela abordagem metodológica da clínica da atividade, foram realizados 11 encontros com o coletivo de professores, que estavam previstos para ocorrer quinzenalmente, às quartas-feiras, com duração média de duas horas cada, sendo que todos eles foram videogravados. Alguns encontros não puderam ser realizados quinzenalmente, em função de alterações no cronograma da escola e de convocações para os professores comparecerem a reuniões ou eventos extraescolares.

Os encontros foram intercalados por três filmagens realizadas em sala de aula, sendo cada uma dessas filmagens seguida por uma autoconfrontação simples e uma autoconfrontação cruzada (também videogravadas). Na autoconfrontação simples, o professor responsável pela turma filmada analisava, com a pesquisadora, as videograções, tendo como foco as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula com alunos deficientes intelectuais incluídos. Na autoconfrontação cruzada, essa análise foi feita pelo professor regente da turma, com outro professor (um colega de trabalho da escola) e a pesquisadora.

Alguns trechos das videograções realizadas em sala de aula (previamente selecionados pela pesquisadora), bem como aspectos provenientes das autoconfrontações, eram levados para o meio associado para um processo de coanálise e discussão.

Para uma melhor compreensão do processo investigativo, serão apresentados a seguir dois quadros nos quais estarão relacionados o cronograma e o conteúdo (quando necessário) dos procedimentos realizados.

QUADRO 1 – Encontros com o meio associado

Encontros	Data	Número de participante	Objetivo do encontro	Procedimentos

		s		
1º	14/3/2012	13 professoras e pesquisadora	1. Elencar as demandas das professoras com relação à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos.	- Apresentação das professoras; - Divisão das professoras em dois grupos (em cada grupo, havia uma professora responsável por uma turma inclusiva para deficientes intelectuais) para preenchimento de uma ficha com o perfil da turma e dos alunos deficientes intelectuais incluídos e para levantamento das demandas das professoras com relação à prática pedagógica com esses alunos (Anexo 9).
2º	28/3/2012	13 professoras e pesquisadora	1. Discutir com as professoras uma das principais demandas por elas apresentadas, sobre a falta de autonomia dos alunos com deficiência intelectual em sala de aula. 2. Abordar a	- Análise e discussão de dois episódios de pesquisa: um realizado no ano anterior na mesma escola, ²⁸ no qual a professora traz a questão da falta de autonomia da aluna incluída; e outro episódio, retirado do livro <i>Possibilidades de histórias ao contrário</i> , de Anna M. L. Padilha, no qual, por meio do trabalho em parceria, se vê a importância da imitação para

²⁸ No segundo semestre de 2011, a pesquisadora realizou um projeto de pesquisa piloto na mesma escola onde foi desenvolvida a pesquisa aqui descrita. Nesse projeto, foram realizados cinco encontros com professores que tinham alunos incluídos e uma observação na sala de aula de uma das professoras participantes.

			importância da imitação no aprendizado, segundo a perspectiva histórico-cultural.	o aprendizado. - Apresentação de <i>slides</i> introduzindo a teoria histórico-cultural e abordando a questão da imitação nessa perspectiva para discussão no meio associado.
3º	11/4/2012	9 professoras e pesquisadora	1. Analisar e discutir a prática pedagógica proposta pela professora Lígia em sala de aula, na 1ª videogravação em sala de aula, principalmente a questão do trabalho diversificado com alunos deficientes intelectuais incluídos (demanda que surgiu no meio associado). 2. Discutir o trabalho em parcerias na sala de aula.	- Apresentação e discussão do texto “Silva, D. N. H., Ribeiro, J. C. C., & Mieto, G. (2010). O aluno com deficiência intelectual em sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In D. A. Maciel & S. Barbato (Orgs.), <i>Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar</i> (pp. 205-219). Brasília: UnB. - Análise da videogravação realizada na turma do terceiro ano, da professora Lígia, que tinha três alunos deficientes intelectuais incluídos.
4º	25/4/2012	13 professoras e pesquisadora	1. Discutir a necessidade (ou não) de propor atividades diferenciadas aos	- Análise de dois episódios de sala de aula envolvendo alunos deficientes intelectuais incluídos, retirados da pesquisa Freitas,

			<p>alunos incluídos.</p> <p>2. Analisar a presença de monitores para auxiliar esses alunos em sala de aula.</p> <p>As duas questões apareciam entre as demandas recorrentes dos professores na atuação com alunos incluídos.</p>	<p>P. & Monteiro, M. I. B. (2010). <i>(In)Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais</i>. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: um balanço de uma década. Recuperado em 20 de janeiro de 2012 de http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf</p> <p>As professoras foram divididas em dois grupos. Cada grupo analisou um episódio e apresentou suas análises e questões.</p>
5º	16/5/2012	12 professoras e pesquisadora	<p>1. Problematicar, com base na segunda videogravação realizada em sala de aula e nos enunciados que emergiram da segunda autoconfrontação simples e cruzada, questões como maturidade e prontidão para alfabetização.</p>	<p>- Análise das videogravações realizadas na turma do primeiro ano, da professora Amália, que tinha um aluno deficiente intelectual incluído.</p> <p>- Articulação das análises que surgiram no meio associado com as análises realizadas na segunda autoconfrontação.</p>

			2. Refletir sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes a esses conceitos.	
6º	23/5/2012	10 professoras e pesquisadora	<p>1. Identificar e diferenciar os pressupostos das principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>2. Analisar os enunciados das professoras apresentados nas últimas autoconfrontações e no último encontro com o meio associado, à luz das teorias estudadas.</p>	<p>- Apresentação (em Power Point) e discussão do texto Silva, D. N. H. (s/d). <i>A formação de conceito: uma questão central na relação ensino-aprendizagem</i>. Manuscrito não publicado.</p> <p>- Articulação dos aspectos teóricos às falas das professoras nas últimas autoconfrontações e às reflexões produzidas no último encontro com o meio associado sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.</p>
7º	6/6/2012	7 professoras e pesquisadora	1. A partir da análise da 3ª videogravação realizada na turma da professora Iracema e das questões emergentes na terceira autoconfrontação, discutir com os professores	<p>- Análise das videogravações feitas na turma do terceiro ano, com a professora Iracema (contrato temporário).</p> <p>- Apresentação (em Power Point) e discussão da pesquisa apresentada no livro Padilha, A. M. L. (2004). <i>Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da</i></p>

			<p>conceitos por eles usados sobre idade mental e imaturidade intelectual. Tais conceitos são apontados como justificativas para o não aprendizado dos alunos deficientes intelectuais.</p> <p>2. Analisar as propostas de trabalho de caráter individual e diferenciado para alunos incluídos e discutir alternativas de intervenção pedagógica como base na perspectiva histórico-cultural.</p>	<p><i>classe especial</i> (3a ed.). São Paulo: Plexus.</p>
8º	20/6/2012	8 professoras e pesquisadora	<p>1. Aprofundar os principais pressupostos da teoria histórico-cultural.</p> <p>2. A partir desses pressupostos, refletir sobre novos caminhos para a prática pedagógica com alunos</p>	<p>- Apresentação do DVD da coleção “Grandes educadores” sobre Lev Vigotski e os pressupostos da teoria histórico-cultural, articulando os conceitos com a atuação do professor em sala de aula com alunos deficientes intelectuais.</p>

			deficientes intelectuais incluídos.	
9º	1/8/2012	12 professoras e pesquisadora	1. Avaliar os encontros já realizados com o meio associado e suas expectativas para os encontros.	- Avaliação, com os profissionais que participaram da pesquisa, sobre os encontros realizados. A partir de algumas perguntas, os profissionais expressaram suas opiniões sobre os encontros realizados, apontando dificuldades e mudanças com relação à prática pedagógica ocorridas durante o processo de pesquisa.
10º	15/8/2012	7 professoras e pesquisadora	1. Estudar e discutir como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural. 2. Apontar caminhos para uma possível ressignificação das práticas pedagógicas com alunos deficientes intelectuais	- Apresentação de <i>slides</i> sobre os estudos de defectologia de Vigotski. Na apresentação, foram discutidas questões relacionadas à abordagem quantitativa e qualitativa do desenvolvimento; os defeitos primários e secundários; o conceito de compensação; e as especificidades do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

			incluídos.	
11º	19/9/2012	14 professoras, pesquisadora e orientadora da pesquisa	1. Fazer um fechamento do trabalho realizado na escola, com a participação da Profa. Daniele Nunes Henrique Silva (orientadora da presente pesquisa).	- A partir de questionamentos realizados pela professora orientadora acerca do trabalho realizado, os profissionais do meio associado foram se posicionando e emitindo suas percepções acerca do processo de pesquisa e das implicações do mesmo para a ressignificação (ou não) de suas concepções e práticas em sala de aula.

QUADRO 2 – Autoconfrontações simples e cruzadas

Autoconfrontações simples e cruzadas	Data	Participantes	Objetivo
Primeira	9/4/2012	Simples: Lígia e pesquisadora Cruzada: Lígia, Elma e pesquisadora	Analisar a primeira videogravação em sala de aula, realizada em 2/4/2012, na turma do 3º ano.
Segunda	5/5/2012	Simples: Amália e pesquisadora Cruzada: Amália, Manuela e pesquisadora	Analisar a segunda videogravação em sala de aula, realizada no dia 23/4/2012, na turma do 1º ano.
Terceira	5/6/2012	Simples: Iracema e pesquisadora Cruzada: Iracema, Denise e pesquisadora	Analisar a terceira videogravação realizada em sala de aula, no dia 31/5/2012, na turma do 3º ano.

4.2.3. Procedimentos de coleta de dados

Os materiais e equipamentos utilizados para realização do trabalho de campo foram: filmadora, *data show*, *notebook* e diário de campo. Nos encontros com o meio associado e nas autoconfrontações, a câmera era fixada em um tripé para filmar a totalidade de participantes. Nas situações de sala de aula, a câmera ficava com a pesquisadora, que direcionava o foco (aproximava e distanciava de contextos interativos) conforme a necessidade investigativa.

Todo o material videogravado no decorrer da pesquisa foi transcrito e, somado às anotações do diário de campo da pesquisadora, compôs um texto para análise das enunciações produzidas. Tais enunciações foram organizadas em episódios e estruturadas para análise em forma de resultados investigativos, como poderá ser visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme previsto na metodologia da clínica da atividade, todos os procedimentos (videografações em sala de aula, autoconfrontações, análises e discussões no meio associado) realizados neste trabalho investigativo tiveram como ponto de partida as demandas do coletivo profissional acerca da prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos.²⁹ Nesta investigação, entre as demandas apresentadas pelo grupo (meio associado) com relação à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais, dois aspectos se destacaram nas enunciações docentes. Esses aspectos foram divididos pela pesquisadora nas seguintes unidades de análise: Unidade A – (ausência de) autonomia do aluno com deficiência intelectual em sala de aula; Unidade B – limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual incluídos.

A partir dessas unidades de análise,³⁰ pôde-se identificar as concepções de desenvolvimento e de deficiência que fundamentavam as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

5.1. Unidade A – (Ausência de) autonomia do aluno com deficiência intelectual em sala de aula

Episódio 1 – Levantamento de demanda (meio associado – 14/3/2012)

No primeiro encontro com o meio associado, estavam presentes: Gleice, Lígia, Manuela, Elizete, Kelly, Mariza, Selma, Marina, Andreia, Adriana, Elma, Cássia e Ivone. Esse encontro teve como finalidade elencar as demandas das educadoras com relação à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos.

Após a apresentação das participantes da pesquisa, foi solicitado que elas se dividissem em dois grupos (aqui, denominados por grupo 1 e grupo 2) para preenchimento de um questionário de levantamento de demanda (Anexo 9). Na primeira parte do questionário, as docentes deveriam fazer uma caracterização da turma e dos alunos incluídos. Em seguida, deveriam apontar os desafios à prática pedagógica com relação a esse grupo discente. Ao final, as professoras

²⁹ Neste trabalho, a expressão *alunos deficientes intelectuais incluídos* ou *alunos incluídos* foi utilizada para se referir aos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que estavam matriculados em turmas de ensino regular, denominadas de turmas inclusivas. Esses diagnósticos, em alguns casos, foram concluídos por meio de laudo médico e/ou avaliação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, compostas por um pedagogo e um psicólogo.

³⁰ Vale salientar que essas duas unidades de análise emergiram de forma recorrente nos discursos docentes, desde o primeiro encontro com o meio associado, permeando todo o processo investigativo.

precisavam listar temas relacionados à prática pedagógica e ao processo de inclusão educacional desses alunos.

Ao terminar o preenchimento da ficha, a professora Gleice iniciou a apresentação das respostas de seu grupo (grupo 1):

Gleice: [...] Então, tudo aqui foi preenchido (referindo-se aos dados de identificação dos alunos com deficiência intelectual): laudo médico, relatório psicopedagógico da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. É a Bianca, que ela é DI (deficiente intelectual)/Down, e as características dela são: força e liderança positiva; é voluntariosa; boa locução da oralidade; tem boa socialização com colegas e professores; apresenta percepções, reconhece algumas letras e numerais; reconhece o seu nome e o nome dos pais. Ela não escreve o nome dela, nem o nome dos pais, não, né? (pergunta direcionada a Lígia, professora regente da turma).

Lígia: Escreve. Ela já conhece algumas letras. Ela já copia, mas ela não lê.

Gleice: Não tem autonomia, essa autonomia ainda.

Lígia: Não faz ainda a relação letra/som. Ela não faz ainda essa relação.

Gleice: Mas eu acho que ela melhorou muito. Gente! Eu fiquei encantada com ela aquele dia da segunda-feira, na hora cívica. Ela ficou quietinha, concentrada, com a mãozinha no peito. Porque a gente sabe que ela não ficava, né? Gustavo (aluno DI) precisa melhorar a socialização, porém é afetuoso, é muito esforçado, apresenta dificuldade motora. Ele tenta fazer e demonstra interesse.

Adriana: Gustavo foi aquele que eu conheci ano passado.

Gleice: E ele é muito bonzinho, nossa! E ele também saiu daqui [...] quando foi para o Maranhão e não estudou, né?!

Lígia: É... ficou parado.

Gleice: O outro é o Marcus, que é irmão do Douglas (que tem Síndrome de Down). Apresenta uma oralidade maravilhosa. Isso é a professora que disse (se referindo a Lígia), porém é lento na realização...

Lígia (imitando Marcus falando com a turma): “Vocês vieram aqui foi pra aprender, não pra ficar conversando coisa que não é da aula!”

(As professoras riem)

Gleice: Porém, a Lígia colocou outra coisa importante, mas não deu para escrever aqui (no espaço reservado para escrever as demandas): É lento na realização das atividades propostas, precisando constantemente de intervenções. Aí, coloquei aqui em baixo uma observação, “colando” de vocês (referindo-se ao outro grupo de professoras): os três necessitam mesmo de um acompanhamento integral, o tempo todo. A Lígia já deixa uma cadeirinha lá do lado de cada um deles.

Lígia: Vira e mexe, eu tô passando! (Lígia refere-se a ficar sentada perto dos alunos)

Selma (grupo 2): [...] Agora é o aluno da Mariza (professora regente de outra turma inclusiva).

Mariza: Meu, não! Da escola! (Falou com semblante sério)

Selma: Da escola... que está estudando este ano com a professora Mariza. O aluno é do segundo ano B; é uma turma com 15 alunos, são dois alunos com dificuldades. São quinze alunos, somente um aluno diagnosticado. A outra aluna ainda não está diagnosticada, não é isso?

Mariza: Não, a equipe está observando...

Selma: Está observando para diagnóstico. É o Douglas... (referindo-se ao primeiro aluno deficiente intelectual incluído na turma da professora Mariza)

Mariza: É irmão de Moisés (aluno Deficiente Intelectual, da turma da Lígia).

Selma: O diagnóstico foi baseado em laudo médico e em relatório psicopedagógico da Equipe Especializada de Aprendizagem. As características gerais do Douglas: o aluno apresenta deficiência intelectual, imaturidade psicomotora e socioemocional, apresenta fala infantilizada e vocabulário restrito. [...] Agora, quais são os desafios? O desafio aqui é que o professor sente dificuldade em dosar o tempo destinado às intervenções entre os alunos regulares e o aluno DI (deficiente intelectual), já que o mesmo requer assistência em tempo integral.

Mariza: [...] Porque a criança, no segundo ano, ela é muito dependente ainda do professor. Aí, além dele, que eu tenho que estar com ele em tempo integral para fazer uma tarefa, ainda tem aquelas outras crianças que têm dificuldade na turma e tem a dependência dos outros. Eu acho que esse primeiro semestre é muito complicado, ainda, porque eles estão muito dependentes do professor. Eu acredito que no segundo semestre, ou daqui para o mês de maio, eles vão...

Lígia: Dos meus dezoito, eu tenho um aluno autônomo, que tem autonomia perfeita. Agora, eu tô percebendo mais três que já estão entrando no ritmo, mas a socialização deles com os especiais foi complicada no início. Teve que ter muita fala, muita conversa. Hoje, eu percebo que as coisas estão se encaixando assim. Então, quer dizer, hoje, eu já tenho quase quatro que já estão bem independentes.

Adriana: Mas quem conheceu o Douglas o ano passado, no ano retrasado, quando nós conhecemos, não é, Fabiana? Com quatro aninhos pra agora, a gente... ele melhorou muita na questão da socialização.

Mariza: Agora, ele (Douglas) é muito bom pra cuidar da vida dos colegas. Ele cuida muito bem da vida dos colegas (professores falam ao mesmo tempo). Ele conta direitinho.

Pesquisadora: Ele senta com alguém?

Mariza: Ele senta perto de mim, com a Renata (aluna citada anteriormente que está em observação pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem). Ele e a Renata sentam juntos porque eu já aproveito para atender aos dois juntos!

Pesquisadora: Todos os alunos sentam em dupla?

Mariza: Essa semana, eu cheguei e as carteiras estavam em duplas. Essa semana como eu cheguei e já estava, eu acabei me acomodando porque é mais fácil.

Lígia: É bem complicado mexer nas carteiras, não é?

Mariza: Mas o Douglas e a Renata sentam na minha frente, na frente da minha mesa.

[...]

Nas falas transcritas, ao serem questionadas sobre os desafios à prática pedagógica no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, as professoras apontaram a ausência de autonomia desses alunos na realização das atividades propostas em sala de aula. Selma comenta que “o desafio [...] é que o professor sente dificuldade em dosar o tempo destinado às intervenções entre os alunos regulares e o aluno DI (deficiente intelectual), já que o mesmo requer assistência em tempo integral.” Elas afirmaram que o aluno exige da professora uma atenção constante, que se caracteriza por frequentes intervenções para auxílio e compreensão na realização das atividades. Gleice, ao falar sobre Marcus, por exemplo, enfatiza que ele é “[...] lento na realização das atividades propostas, precisando constantemente de intervenções”.

Na opinião das professoras, esse atendimento individualizado ao aluno incluído era decorrente de sua pouca autonomia, prejudicando o trabalho com os outros estudantes, que também necessitavam de atenção e atendimento da professora. Sobre isso, Mariza comenta: “[...] Porque a criança, no segundo ano, ela é muito dependente ainda do professor. Aí, além dele, que eu tenho que estar com ele em tempo integral para fazer uma tarefa, ainda tem aquelas outras crianças que têm dificuldade na turma e tem a dependência dos outros”.

Diante dessa situação, a pesquisadora decide, antes de dar sequência à videogravação em sala de aula, para posterior composição da autoconfrontação, problematizar com as professoras o conceito de autonomia.

Episódio 2, parte A – (Ausência de) Autonomia?! (meio associado – 28/3/2012)

No segundo encontro com o meio associado, estavam presentes Denise, Mariza, Selma, Andreia, Kelly, Fabrícia, Elma, Cássia, Gleice, Ivone, Adriana, Lígia e Elizete. O objetivo desse encontro era discutir a *ausência de autonomia* dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi apresentado um episódio de sala de aula ocorrido no ano anterior, na mesma escola.³¹ Nele, a pesquisadora e uma professora de 5º ano do ensino fundamental, Simone, conversavam sobre o trabalho pedagógico com Joice, aluna deficiente intelectual incluída, ressaltando o problema da autonomia discente.

³¹ Episódio coletado no segundo semestre de 2011, na implementação do projeto piloto para desenvolvimento da presente pesquisa.

Buscando dar ênfase ao jogo enunciativo emergente no episódio, a pesquisadora sugeriu que Fabrícia assumisse o papel de Simone. A leitura do episódio ocorreu em voz alta para o meio associado:

Pesquisadora: “[...] Qual é o maior desafio que você ainda tem com Joice? O que você tem como principal problema a vencer com ela?

Fabrícia interpretando Simone: É a autonomia. Acho que é a maior dificuldade. Se eu não estiver junto, mesmo que ela saiba, ela sempre espera que eu esteja junto dela. Não precisa falar nada, mas tenho que ficar ao lado. Ela tem... sabe, um medo. Ela tem medo de determinadas coisas. Ela precisa muito que (eu) esteja presente, mesmo que ela faça sozinha.

Pesquisadora: E como você faz com a turma pra ficar o tempo todo ao lado dela?

Fabrícia interpretando Simone: Eu não fico o tempo todo ao lado dela (ênfase em “tempo todo”). A maior parte do tempo é ao lado dela! Mas, por exemplo, se eu vou explicar matéria nova, eu passo a matéria no quadro. Se eu já fiz a correção da tarefa dela [...], ela vai ler, porque ela gosta muito de ler. Na minha sala, tem uma caixa com livros e revistinhas. Na explicação da matéria, eu peço pra ela também prestar a atenção. Eu explico tudo para os alunos. Depois, sento e explico individualmente para ela. Na hora da correção, a mesma coisa. Eu peço para ela prestar atenção quando a matéria é a mesma, porque, muitas vezes, vai (se) adequar para ela. Eu começo a aula [...] já com uma tarefa duplicada, porque, às vezes, o que eu estou trabalhando com ela não é o que eu estou trabalhando com a turma.

Pesquisadora: Ela percebe isso? Acha ruim?

Simone: Não, porque ela está muito bem.

Pesquisadora: Ela senta na mesa dela?

Simone: Ela senta, geralmente, comigo. A gente fica, geralmente, na última carteira, porque, no início do ano, ela sentava na primeira carteira, junto com um colega. Mas eu sentia dificuldade em atendê-la. Ela ficava muito solta. Como os meninos gostam muito dela, eles acabavam dando as respostas para ela e ela não pensava...

Pesquisadora: Os alunos sentam em grupo?

Simone: Sim, os alunos sentam em grupo. Então, para adequar e para que ela pudesse pensar e realmente trabalhar, então, eu decidi que nós sentaríamos atrás. Mas ela tem contato com o aluno do lado. Tem hora que ela para e bate papo com o colega do lado. Não é porque eu estou ao lado dela que ela fica o tempo todo concentrada na tarefa [...]. (Ela) conversa com o colega de trás, do lado...

Depois de realizada a leitura do episódio, a pesquisadora pergunta para o meio associado:

Pesquisadora: Então... não sei se vocês observaram... Ela (a professora) falou de algumas dificuldades [...] que a aluna tinha. Ela é um pouco mais lenta, demora mais tempo para fazer as atividades. Mas quando eu perguntei qual era o principal desafio, [...] ela afirmou que era a

questão da autonomia, que a Joice não tinha autonomia e que ela tinha que estar o tempo todo ao lado da aluna. [...] E é esse ponto principal a respeito do qual eu queria que vocês se colocassem, que a gente analisasse. O que vocês acham disso? Vocês concordam? [...] Como é que vocês lidam com isso na sala de aula? O fato de ela ficar quase o tempo todo sentada ao lado da criança, se isso é bom ou se isso é ruim. Vocês acham que isso é necessário?

Denise: Eu acho que com outra criança, às vezes, ela consegue aprender porque é a mesma linguagem, tá descontraída. Eu, na minha sala, às vezes, quando eu estou com alguns alunos que estão com dificuldade, eu coloco perto do outro, mas eu oriento o outro, né: “Olha... você não vai dar respostas! Se você terminar e quiser ajudar, você vai explicar para ele como é que faz”. Mas assim, deixar ele sozinho lá... E tem que ser uma criança que tenha também uma maturidade mais desenvolvida, senão...

Fabília: Nesse caso, aí, ela tem problema em matemática. Talvez, em português, ela poderia estar estudando com um outro colega para ela ter essa oralidade com os colegas, para estar discutindo, até para desenvolver o raciocínio dela. E na matemática, se fosse o caso, aí, sim, ela explicaria individualmente o que ela está fazendo. Depois, voltaria ela, lá, para o grupo, junto com o colega para estar desenvolvendo. Até porque ela estar com um aluno que não está entendendo aquela matéria vai ser um desafio para os dois (e não só pra ela). Também, colocá-la com um menino que saiba pode ser que ele dê a resposta, que ele não tenha paciência. Mas se colocá-la com um aluno que tenha a mesma dificuldade, mesmo não tendo deficiência, pode ser que os dois juntos consigam resolver o problema dela, que é com a matemática, naquele momento.

Elma: E mais... completando, aí... continuando a fala da Fabília... eu só consigo compreender o reagrupamento interclasse, aí, nesse momento; quando eu, também, não tenho aluno para agrupar com outro. Então, eu vou buscar em outra turma, alguém, algum colega no mesmo nível, para estar nesse momento de matemática trabalhando junto.

Andreia: E, aqui, ela faz a queixa da autonomia.... Mas como é que ela vai querer que essa criança tenha autonomia se ela não está dando pra ela, não é? Não tem como ela desenvolver isso, se ela está sempre com a professora... ali! Mesmo que ela saiba fazer as atividades com a professora, como ela vai desenvolver autonomia?

Fabília: A professora não está oportunizando a essa criança que ela seja autônoma porque se em tudo ela está do lado, participando, não está dando oportunidade de ela interagir com o outro.

Cássia: Acho que o ideal é ela ter os dois momentos: um momento com a professora e o momento lá, com os colegas. Não todos os dias. Um dia, ele fica com a professora, no outro dia, ele fica com os colegas. Senão, não está acontecendo integração. Ela está integrada só com o professor, está interagindo só com o professor na sala.

Pesquisadora: Então... pelo que vocês falaram, vocês não concordam com a afirmação da professora Simone de que o fato de o colega dar algumas respostas vai impedir a aluna de pensar. O que vocês me dizem?

Fabírcia: Eu acho que é um problema. Ela tem que ter a oportunidade de estar com o outro. Ainda mais em um assunto que ela domina, porque se o problema dela é só matemática, então, português, ela pode juntar com os outros colegas. Também porque não deve ser só ela que tem dificuldade em matemática na sala. Deve ter alguém com dificuldade em matemática que pode interagir com ela, fazer um interclasse, porque assim... ficam os dois juntos decifrando, desafiando a matemática.

Cássia: Colocar junto com alguém que tem mais dificuldades do que ela. Às vezes, ela pode (até) tentar dar algumas ideias.

Gleice: Ela pode dar respostas. Quem sabe?

[...]

Após essa discussão, no mesmo encontro, foi apresentado outro episódio de pesquisa, retirado do livro *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial* (Padilha, 2004, p. 64-65). O objetivo era expor um trabalho em parceria entre um aluno com suspeita de deficiência intelectual, José, e um aluno regular, Marcus, no qual a imitação é utilizada como um recurso pedagógico, um caminho para a aprendizagem. Após a leitura, foram discutidos comparativamente os dois episódios com o meio associado. A pesquisadora iniciou a reflexão lendo a análise do episódio construída pela autora do livro:

Episódio 2, parte B – As possibilidades de aprendizagem em sala de aula (28/3/2012)

A leitura do episódio foi feita por Fabiana:

“Marcos, José e a pesquisadora cantam intercalando leitura e música. Os outros alunos pedem para que seja filmada essa festa e batem palma quando a leitura termina. A concepção teórica que assumimos de que a relação do sujeito com o objeto implica necessariamente em outro sujeito e que esta relação de dimensão simbólica ajuda-nos a compreender numa situação aparentemente tão simples e rotineira de sala de aula, de leitura em sala de aula, a mediação pelo outro e pelo signo (pesquisadora, texto, Marcos, a classe) caracteriza a atividade cognitiva da situação descrita. [...] Durante a leitura, enquanto continuava o trabalho de construção de significados, José demonstra entusiasmo pela atividade, coopera, espera seu companheiro, aponta seu erro, aceita sua ajuda. Parte de sua intervenção para prosseguir. Os dois esperam para contar com a pesquisadora. As crianças que estão assistindo regulam como audiência que são, a posição, o tom de voz, o estudo de seriedade dos leitores. Marcos respeita o ritmo de leitura mais lento de seu colega, auxilia baixinho. Assim o trabalho da dupla empenha-se para que a apresentação dê

certo. Mais uma vez, em mais uma situação de sala de aula podemos observar as possibilidades de José [...].”

Pesquisadora: Então... como eu disse no início, esse aluno era tido como um aluno que não tinha interesse, um menino que não tinha possibilidades de avançar. Provavelmente, ele seria retirado do ensino regular, como muitos outros foram retirados e transferidos para uma classe especial. E qual a proposta que essa autora vem nos trazer? O trabalho dessa autora tem como base teórica a perspectiva histórico-cultural. Como eu disse para vocês no último encontro, essa teoria tem como principal autor Vigotski, que foi quem iniciou essa abordagem, os estudos nessa perspectiva. Então, o que ela propõe? O que vocês percebem de diferente nesta proposta se comparada àquela apresentada pela professora anterior? O que vocês concluem?

Andreia: Ela coloca justamente o aluno que sabe (mais) para estar ajudando, mostrando. Ela tem outra postura com relação ao colega que não sabe, né?! Ela coloca ele para estar ajudando o colega, socializando, fazendo com que também o colega aprenda [...].

Fabília: Isso me lembrou muito a Bianca e o Leonardo no ano passado. Os dois sentavam juntos. Os dois – um é Down e outro é DMU (aluno com Deficiência Múltipla). E o Leonardo ensinando a Bianca, a Bianca ensinando o Leonardo. A Bianca: “Não! Não é assim, não! É teís, é teís, é teís” (imita a voz da aluna). E o Leonardo ia lá e fazia o três. Aí, o Leonardo consertava. Os dois interagindo, ali, na aprendizagem e na linguagem deles. Tinha uma concentração. Os dois se entendiam muito bem, ali, na hora que estavam fazendo. Os dois ficavam juntos, mas eles conseguiam desenvolver alguma coisa, ali, naquele momento. E também tinha o Jonas. O Jonas ficava entre os dois, entre a Bianca e o Leonardo. O Jonas terminava as atividades dele e ia auxiliar os dois. E ele conseguia fazer, auxiliar dessa forma, explicando: “É assim, olha, pensa, assim, Bianca, faz assim”. [...] E ele conseguia fazer interferência, auxiliando eles na aprendizagem. Eles evoluíram muito no ano passado, no terceiro ano, foi uma aprendizagem bem significativa, principalmente, na questão da adição, na adição simples. Foi bem bacana o trabalho ano passado.

[...]

Como pôde ser observado nos dados, primeiramente, Fabília questionou a atuação de Simone com relação à ausência de autonomia de sua aluna, argumentando que “a professora não está oportunizando a essa criança que ela seja autônoma porque se em tudo ela está do lado, participando, não está dando oportunidade de ela interagir com o outro”. Essa discussão se desdobra para uma inusitada direção: dúvidas e incompreensões acerca do papel do outro na aquisição de conhecimento.³²

³² A importância do outro e das dinâmicas interativas para o processo de internalização/elaboração do conhecimento, tratada pela perspectiva histórico-cultural como um elemento fundante da cognição, é um tema sobre o qual existe uma vasta bibliografia, sendo discutido por exemplo, nos trabalhos de Anache

Desse modo, depois da análise do episódio retirado da pesquisa de Padilha (2004), Andreia pareceu surpresa, pois a professora “[...] coloca justamente o aluno que sabe (mais) para estar ajudando, mostrando. Ela tem outra postura com relação ao colega que não sabe, né?! Ela coloca ele para estar ajudando o colega, socializando, fazendo com que também o colega aprenda [...]”.

As professoras conseguem perceber, por meio do *metadiscurso* proporcionado pelo entrecruzamento de episódios, que o aluno que apresenta alguma dificuldade ou deficiência pode estar inserido no grupo, participando de atividades compartilhadas, em cooperação, conseguindo estabelecer trocas significativas com os colegas – trocas essas que beneficiam não somente os alunos especiais, mas toda a turma.

Sobre isso, Fabrícia relata: “Isso me lembrou muito a Bianca e o Leonardo no ano passado. Os dois sentavam juntos. Um é Down e outro é DMU (aluno com Deficiência Múltipla). E o Leonardo ensinando a Bianca, a Bianca ensinando o Leonardo. A Bianca: “Não! Não é assim, não! É teís, é teís, é teís” (imita a voz da aluna). E o Leonardo ia lá e fazia o três. Os dois interagindo, ali, na aprendizagem e na linguagem deles [...]”.

Essas constatações preliminares estavam alinhadas aos pressupostos da abordagem histórico-cultural, ao postular que os processos internos de desenvolvimento são estimulados e ativados nas relações sociais, consolidando-se gradativamente como aquisições internas da criança (incluindo aquela com peculiaridades no desenvolvimento), por meio do processo de internalização. Para Vigotski (1989, p. 106), “é na vida social coletiva da criança e no caráter coletivo de sua conduta, que ela encontra recursos para formação das funções internas que surgem no processo de desenvolvimento compensatório, constituindo-se no fundamento da compensação, em grande medida”.

Nessa perspectiva, a imitação, concebida como uma atividade humana intencional, que requer elaboração intelectual, é um dos alicerces sobre os quais se inicia o processo de apropriação do conhecimento. Isso implica afirmar que aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, que uma criança é capaz de fazer em colaboração com o outro tem muito mais importância do que aquilo que ela já consegue fazer sozinha, pois ela só é capaz de imitar o que está dentro da sua zona de potencialidades intelectuais. Sobre o conceito de ZDP,³³ Vigotski afirma que

uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível mental. [...] Ao avaliar-se o desenvolvimento

(2011); Batista e Tacca (2011); Borges et al., 2008; Dainêz (2009); Dainêz, Monteiro & Padilha (2008); Oliveira (2012); Silva, Ribeiro & Mieto (2010); Smolka & Góes (2008); Toledo (2011); Zampiere, Souza & Monteiro (2008).

³³ Zona de desenvolvimento Proximal é definida pelas funções ou processos mentais que ainda estão em processo de maturação (desenvolvimento prospectivo).

mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. (2007, p. 99-100).

Contudo, a imitação era um problema pedagógico: os alunos incluídos frequentemente eram privados de realizar atividades em cooperação com os colegas, trabalhando de forma isolada e individual. As professoras acreditavam que o auxílio do colega era prejudicial para o aprendizado porque os alunos deficientes apenas copiavam o que os colegas regulares faziam. Denise argumentou: “Eu, na minha sala, às vezes, quando eu estou com alguns alunos que estão com dificuldade, eu coloco perto do outro, mas eu oriento o outro, né: ‘Olha... você não vai dar respostas...’”.

Conforme discutido na literatura, o trabalho pedagógico de cunho individual, de caráter elementar, realizado a partir de uma proposta didática tradicional e de uma visão dicotomizada do processo de ensino-aprendizagem – entre normal e especial –, é comumente privilegiado pelos docentes que atuam com os alunos com deficiência intelectual (Moscardini & Sigolo, 2012; Pletsch, 2010; Pletsch & Glat, 2012; Redig, 2010). Os estudos realizados pelos referidos autores, sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, apontam que, mesmo diante dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas nas últimas décadas, não se têm realizado efetivas transformações nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais direcionados a esses estudantes. Entre os vários motivos para isso, está o foco nas incapacidades e limitações desses alunos, ou, em outros termos, em sua deficiência primária, ressaltando-se o que falta ao seu desenvolvimento.

Essa forma de ver a criança com deficiência tem como base as concepções de desenvolvimento organicistas ou biologizantes, nas quais a inteligência e as habilidades do indivíduo são características inatas, determinadas e governadas por um processo de maturação biológica que independe da aprendizagem e da experiência (Padilha, 2004). Nessa linha, cabe à escola apenas fazer aflorar na criança seus atributos naturais; o fracasso ou sucesso escolar do aluno fica justificado pelo grau de desenvolvimento de sua maturidade ou aptidão. Ou seja, as causas de seu sucesso ou fracasso escolar são individuais, e a sua superação também reside no esforço e trabalho individual. Nessa direção, Kassir adverte para o fato de que

[...] também, dada a incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, acredita-se que o desenvolvimento humano ocorre, tal como nas plantas, como um “desabrochar” de dons e qualidades. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso escolar são explicados como decorrentes do desenvolvimento das “habilidades naturais” do aluno. [...] A valorização do mérito individual contribui, ademais, para a difusão da

idéia de responsabilidade direta das pessoas sobre o “sucesso” ou o “fracasso” na formação familiar. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual/familiar – de não-adaptação/não-adequação do deficiente à sociedade e de seu atendimento como filantrópico-caritativo – vem prevalecendo em nossa sociedade (2000, p. 43).

Contudo, uma observação importante a ser feita é que, ao analisar o episódio 2 (parte A e B) da pesquisa, que abordavam intervenções pedagógicas totalmente contrárias e evidenciavam concepções de aprendizagem e desenvolvimento também bastante diferentes, as professoras mudaram seu posicionamento com relação à figura do professor como mediador privilegiado, ou único, das intervenções pedagógicas com alunos deficientes intelectuais. Elas se surpreenderam ao perceber que, no episódio apresentado do livro *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial* (Padilha, 2004), o aluno que tinha mais dificuldade, candidato a ir para uma classe especial, realizava atividades em parceria com um aluno regular, que estava mais avançado em termos de aprendizagem. Nessa parceria, era possibilitada aos alunos a imitação, as trocas e a colaboração no processo de construção do conhecimento – o que, até então, vinha sendo apontado pelas participantes da pesquisa como algo que impediria o aprendizado dos alunos incluídos.

O documento Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI), elaborado por Anna Augusta Sampaio Oliveira por solicitação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2008), traz considerações importantes a respeito do atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual. Nele, também, é ressaltado que se tem perpetuado, no trabalho pedagógico com esses estudantes, uma concepção de

sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao *saber fazer*, em síntese, uma visão fragmentada do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem (p. 24).

Ancorado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, o documento reafirma o papel central e insubstituível da escola em criar situações de aprendizagem colaborativas e condições pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de todos os alunos, mais especificamente, daqueles com deficiência intelectual. Para isso, contudo, faz-se necessário superar a educação tradicional, baseada em atividades repetitivas e carentes de sentido, e assumir uma nova postura com relação a esses educandos, possibilitando a sua constituição como “sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades (p. 25)”.

Para exemplificar essa questão, Oliveira (2010) realizou um estudo acerca da apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. Com base na teoria histórico-cultural, foram feitas intervenções pedagógicas semanais, com duração de três horas, com cinco crianças que tinham esse diagnóstico. Foram desenvolvidas atividades significativas programadas com a colaboração das crianças. Tais atividades tinham como foco

o processo de mediação, pela ação pedagógica e a interlocução dialógica com os colegas, no processo de aquisição da escrita, considerando-se as formas específicas de aproximação e compreensão das crianças com Síndrome de Down. Foi considerado o conceito de zona de desenvolvimento potencial, de acordo com os postulados teóricos de Vygotsky, no sentido de, através da mediação, potencializar os participantes para a interpretação do significado da escrita e a sua inserção no mundo da cultura, através de seus próprios questionamentos e dúvidas relacionados ao desenvolvimento cognitivo e emocional próprio do início da pré-adolescência (Oliveira, 2010, p. 349).

Uma das observações da autora foi que, mesmo entre os participantes do estudo que já estavam com a escrita em nível alfabético, não havia interesse pela produção escrita, reproduzindo-se a escrita escolar de sílabas e palavras sem atribuição de sentido. Não havia uma compreensão do sentido da escrita, de seu uso funcional e social. Por essa razão, as atividades elaboradas no projeto de pesquisa tiveram como base “uma metodologia mais sofisticada, com riqueza de recursos, com significação bem-elaborada, além da possibilidade de aproximação com o universo escrito de forma contextualizada e recheada de sentido” (Oliveira, 2010, p. 353).

Os resultados do projeto apontaram que houve uma ampliação significativa do envolvimento dos participantes, principalmente dois deles, com o processo de escrita e com o código linguístico. Além disso, ocorreram avanços nas representações gráficas e na tentativa individual de escrita. Em decorrência dos processos de mediação, as crianças passaram a lidar com o universo escrito com significado e funcionalidade, já conseguindo construir pequenos textos. Nesse sentido, a autora argumenta que

a condição em que a escrita é exercida, na escola, artificializa o seu uso social e dificulta a apreensão do seu significado pelos alunos [...]. Com este trabalho, pudemos verificar a importância da mediação, em todas suas dimensões, seja através da intervenção direta do outro (professor ou colega), dos instrumentos sociais escritos (textos, palavras, rótulos, revistas, livros infanto-juvenis, peças teatrais etc.), ou de signos, como a linguagem (oral, gestual, mímica, artística, musical, teatral, gráfica, etc.), assim como a eficácia de atuação, tendo em vista a zona de desenvolvimento potencial de cada um, ao invés de focar o desenvolvimento real, como é comum no início do processo de alfabetização, nas abordagens tradicionais. Outro aspecto foi evidenciar a competência de crianças com deficiência intelectual e suas possibilidades de criatividade, memória, abstração, portanto, de acessar as funções

psicológicas superiores, apesar dos déficits intelectuais próprios da condição de deficiência. Em outras palavras, foi possível viver intensamente a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais, de maneira que somente assim tais práticas poderão assumir o caráter que lhes é próprio – o da constituição de sujeitos sociais, que fazem uso da leitura para a emancipação de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua ação, sejam eles deficientes ou não (Oliveira, 2010, p. 355-356).

Nessa perspectiva, a referida autora afirma que os alunos com deficiência intelectual, assim como todos os alunos, não aprendem em função de repetirem de modo exaustivo uma ação. O aprendizado ocorre quando o aluno se apropria do significado social daquilo que está estudando. Na verdade, conforme afirma De Carlo,

[...] a peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa “normal”, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] As funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental (2001, p. 74 -75).

Voltando aos episódios da pesquisa, a questão do trabalho pedagógico em parcerias, entre alunos incluídos e regulares, bem como sua relação com o desenvolvimento da autonomia dos educandos com deficiência intelectual, é discutida a seguir. O próximo episódio refere-se à autoconfrontação simples e cruzada, envolvendo as professoras Lígia e Elma.

Episódio 3 – A coprodução textual entre alunos incluídos e regulares (1ª autoconfrontação simples: Lígia e pesquisadora – 9/4/2012)

Na situação de autoconfrontação simples, Lígia assistiu e analisou, com a pesquisadora, as imagens produzidas em sua turma. O objetivo da atividade realizada com a turma era a produção de textos em duplas. Os alunos, primeiramente, ouviram uma narrativa sobre um rato que estava à procura de uma companheira para se casar, em forma de música. Depois de ouvirem a música, Lígia escolheu alguns alunos para encenarem a história, dando a cada estudante um fantoche que representava um personagem. Os alunos, então, ouviram a música novamente.

Conforme os personagens apareciam na história, o aluno que o representava ia se posicionando, em pé, em frente ao restante da turma, que estava sentada no chão. Ao final da encenação, a professora explorou com os alunos a ordem de surgimento dos personagens, solicitando que a aluna incluída Bianca desenhasse os personagens e escrevesse o nome deles no quadro. Ela perguntava aos alunos quem era o primeiro personagem, o segundo, e assim por diante. A turma respondia e ditava as letras do nome dos personagens para Bianca. Ao final da escrita do nome e da ordem dos personagens no quadro, Lígia separou os alunos em duplas. Ela, então, deu

uma folha para cada dupla, pediu que os alunos a dobrassem ao meio e informou que eles iriam escrever a história que tinham acabado de ouvir e encenar, em uma parte da folha. Na outra parte, iriam ilustrar a história. Após dar esse comando geral, Lígia passou de dupla em dupla explicando novamente o que os alunos iriam fazer. Nas duplas compostas por um aluno regular e um aluno incluído, a professora informou que o primeiro iria escrever o texto e o segundo iria apenas desenhar os personagens. Nas duplas formadas por dois alunos regulares, os dois iriam escrever o texto e desenhar os personagens, ajudando-se mutuamente.

Seguem as análises de Lígia acerca da atividade de produção de texto em parcerias, na situação de autoconfrontação simples com a pesquisadora:

Lígia: O que eu percebo? Nessa atividade que eu fiz com eles, depois eu poderia, num momento à parte, não dentro da sala de aula, trazer as duplas e trabalhar só a dupla. Eu teria que estar anotando as minhas percepções e estar trazendo a dupla e dizendo: “Por que aquela hora você apagou? Por que que você não falou a letrinha? Por que você escreveu ao invés de deixar ele escrever?”

Pesquisadora: Entendi. Você acha que isso poderia ser feito em um momento à parte.

Lígia: Eu vejo. Porque é um pouco difícil de trabalhar uma coisa muito específica, muito direcionada para uma ou duas pessoas dentro do grupo todo. Não que não fosse o momento de eles também aprenderem (referindo-se aos alunos incluídos). Mas eu estaria focando mais na questão da Bianca (aluna incluída). Eu estaria tendo uma oportunidade, já que a Jéssica foi a eleita para auxiliar a Bianca, seria o momento para eu estar... dando uma orientação. [...] Eu percebi que seria importante para ela, Jéssica, estar auxiliando a colega. Para, também, que não houvesse essa dispersão. Porque quando você direciona a intervenção para um aluno, a tendência é a dispersão.

Então, ali, é assim... é um trabalho que você tem que estar com todo mundo... envolvido mesmo. Eu vejo que, no trabalho à parte, seria uma coisa mais direcionada à dupla. Que eu poderia estar direcionando as duplas num momento à parte.

Pesquisadora: O Gustavo (aluno incluído), você viu que ele fazia um pouquinho, aí passava para a colega, ela fazia!

Lígia: Você vê que ela com ele, ela ficou tranquila, trabalhando tranquilamente.

[...]

Lígia: É o desenho (Lígia sinaliza o momento no vídeo em que Jéssica vai ao quadro e mostra o desenho de um dos personagens para Bianca copiar).

Pesquisadora: Ela está ensinando Bianca.

Lígia: É. (referindo-se ao vídeo). Agora, o que eu percebo, Fabiana, é que eles têm uma atenção, uma vontade de fazer, de participar sempre, de realmente responder aos estímulos que

são dados. Mesmo que o Marcus tenha essa dispersão, você percebe que ele está prestando atenção na música, né. Oh! (referindo-se ao vídeo)

Pesquisadora: O tempo todo eles estão olhando para o quadro também, vendo os nomes, os desenhos dos personagens.

Lígia: Isso! Vendo os nomes! Você vê que ele já consegue parar e saber que aquilo ali é uma coisa que vai auxiliar ele. Mesmo que ele não saiba o que ele está escrevendo, ele sabe que lá no quadro está escrito o que ele quer. Aquilo que ele precisa. Ele não copia qualquer palavra do quadro. Entendeu? Ele já está buscando. Essa filmagem que você fez..., para nós, professores, seria muito interessante. Se a gente filmasse as nossas aulas pra ver depois. Porque o que eu percebo aí: eu vou pegar o trabalho feito pelo Marcus com ela (aluna regular que estava sentada com ele), vou ouvir o que eles conversaram, né? E, aí, eu vou poder estar direcionando melhor o meu trabalho. Eu percebo que isso é uma situação muito positiva. Porque a troca entre eles, ela é muito diferenciada da troca com a gente.

Pesquisadora: Ela é de igual para igual.

Lígia: É... é uma coisa que a gente conversa muito na sala de aula. Que, ali, está todo mundo para aprender, inclusive, a professora. Que eu aprendo com eles, que eu tenho alguma coisa que eles ainda não conhecem e que eu vou estar trazendo para eles. Mas que também tem tantas coisas que eles sabem e que eu (também) ainda não aprendi. E eles vão estar me ensinando. Porque, às vezes, eles ficam olhando para você e ficam assim, com aquela cara que você percebe a dúvida: “Oxi! Mas eu ensinando alguma coisa pra minha professora?” Então eu vejo assim... que eles, entre eles, eles têm uma facilidade maior de trocas do que com a professora.

Pesquisadora: Tem uma negociação...

Lígia: Tem, tem. E é o colega, né?! Não é uma imposição. Às vezes, até há a imposição. Você vê, ali, que a borracha vem... A borracha vai de novo. Tipo assim: “Não é assim!” Aí, não é mais a borracha. É a pessoa. “Vai lá e escreve” (referindo-se às formas de interação entre os alunos nas duplas). [...]

Pesquisadora: Mas, mesmo com algumas imposições, a Bianca, por exemplo, está vendo a Jéssica escrevendo, ali, de pertinho. Ela está aprendendo com ela.

Lígia: Olha lá! O carinho que ela (Jéssica) tem com ela (Bianca). Ela tem uma doçura com ela, tem carinho com ela que assim... vai ser muito positivo. E vai trazer, assim, um apoio muito grande. Ó! (Mostrando) Ela é assim (referindo-se a Bianca)... Quando ela escreve uma coisa que ela fala que é daquele jeito, não adianta você ir lá, levar ela no quadro. Às vezes, eu levo: “Então vamos no quadro, Bianca! Pessoal, vamos aqui juntos com a Bianca, vamos escrever essa palavrinha?”. Aí, falo “Agora vai lá!” Ela responde: “Não, não! E pronto!”

Pesquisadora: No caso do Gustavo, mesmo quando ele não está escrevendo, ele fica olhando o que o colega está fazendo.

Lígia: Ó! Você vê a Marina o tempo todo virada para ele, interagindo com ele. Existe uma aceitação dela com ele. A Bianca com a Jéssica. Já a Juliana com o Marcus... Parece que ela queria fazer sozinha e ele também, né? Às vezes, eles interagem. Mas olha aqui a atitude dela com ele. Realmente, eles trabalharam a duas mãos aí (referindo-se ao fato de a aluna Juliana ter segurado na mão de Marcus para ajudá-lo a escrever). Os dois trabalharam juntinhos. Mas ela faz isso porque ela sabe que eu sento junto com ele e pego na mão dele. Então, ela pensou: “Minha professora faz, eu também posso fazer pra ajudar”. Mas você vê que ela estava escrevendo e ele olhando para outro lado. Comigo é a mesma coisa, tá?! [...] Olha lá! Já dispersou. Já pegou uma coisa na bolsa, fica conversando com todo mundo (referindo-se a Marcus). Ele tem essa fuga mesmo. Ele foge um pouco do contexto, ali, da sala de aula.

(Vendo o vídeo)

Olha as duas na mesma mesa. Tá vendo? Em momento nenhum ela tira o papel da mesa dela (se referindo a Jéssica e Bianca). Ela já tem esse espírito mesmo da cooperação. Ela já percebe! (referindo-se a Jéssica)

(Vendo o vídeo)

Lígia: Aí, novamente, eu retornei para passar nas mesas. Eu percebi que eles já tinham se perdido nos personagens (referindo-se à turma como um todo). Mesmo ouvindo, mesmo estando no quadro. [...] Então, eu percebo assim... depois de assistir esse vídeo, ao trabalhar uma produção de texto com eles, eu jamais carregaria com os personagens. Acho que esse texto, ele tinha que ser coletivo. Mas o que eu percebi também... que tiveram algumas duplas que só colocaram os personagens na ordem que apareceram. Se eu fosse uma pessoa estranha, naquele ambiente, eu entrasse na sala de aula e pegasse aquele texto... eu ia saber que era um texto que tinha sete personagens. [...] Eu não ia saber detalhes do texto. Mas eu ia saber do que se tratava o texto, quantas personagens tinham e como elas apareceram nesse texto. Mas, se eu fosse trabalhar com produção de texto novamente, seria gradativa essa introdução de personagens.

Pesquisadora: Entendi. Então você avalia que, pela quantidade de personagens, eles tiveram dificuldade em reconstituir a história. Ficou um pouco longa. E que eles se perderam um pouco nessa produção, na hora de fazer esse registro?

Lígia: Isso. Exato. Exatamente. Pelo excesso de informações que era exigido deles, né? Então, a gente tem... quando for trabalhar esse texto, a gente tem que estar vendo isso também, né?

Pesquisadora: Você acha que ficaria mais fácil se você escrevesse no quadro e eles fossem só...

Lígia: Só me orientando. Falando com a minha mediação o que eles perceberam. Eu percebo que eu não tenho que abandonar essa estrutura de um texto com um número maior de personagens. Eu não teria que descartar isso. Só que o enfoque, a forma de ser registrada, teria que ser de outra forma.

Pesquisadora: Entendi. Você acha que, independente das dificuldades que você teve, que foi produtivo para eles esse trabalho?

Lígia: Ah! Eu gostei, Fabiana! Eu tive algumas frustrações, claro. A gente sempre tem. Mas só dessa interação que eles tiveram, eles me demonstraram que, realmente, eles estão conseguindo se entender da forma que deve ser. Eles estão conseguindo se respeitar. Eles estão conseguindo respeitar a hora do outro, a vez do outro. [...] E você viu que eles não estavam preocupados que você estava filmando?! Eles estavam, assim, tranquilos, querendo, realmente, demonstrar o que eles aprenderam, da forma deles. Eu vejo que foi positivo, sim.

Pesquisadora: Uma das demandas dos professores, ao trabalhar com os alunos especiais, principalmente o aluno deficiente intelectual, é que eles demandam muito tempo do professor, de seu atendimento individual. Você acha que trabalhando assim, em duplas ou em grupo, dá para tirar, um pouco, essa sobrecarga do professor?

Lígia: Com certeza. Eu percebo isso e assim... se a gente estivesse fazendo essas filmagens desde o primeiro dia que eu estou com eles em sala, iria acontecer isso aí que você está colocando... A gente já teria descoberto mais estratégias para colocar o trabalho para ser feito, realmente, pelo grupo, não só pela professora. [...] Eu tentei usar o conhecimento que eu já tinha sobre essas crianças para tentar trabalhar de forma que eu não me sobrecarregasse, não me frustrasse tanto. [...] E eu não tenho que estar, ali, com uma postura que só eu sei mediar situações de aprendizado, porque aquelas crianças que estão ali, na linguagem delas, elas vão ter muito mais facilidade de mediar essa situação de aprendizagem do colega do que eu. Eu apenas vou orientar, como eu fiz ali. [...] Você vê que logo a gente conseguiu contornar outras situações e no caminho não foi uma aula cansativa. Tanto não foi que eu faço uma avaliação que eu é que os cansei com as minhas intervenções, ali o tempo todo, né. [...] Mas, por que eu fiz isso? Porque indo aos grupos eu percebi que tinha alguns que já estavam saindo, ali, daquela linha de trabalho, que eu precisava estar dando novamente uma orientação. Mas eu percebo que, se o professor descobrir estratégias interventivas com o auxílio dos coleguinhas, ele (o aluno) não para de pensar.

[...]

Após a autoconfrontação simples, a questão do trabalho em parcerias entre os alunos foi retomada na situação de autoconfrontação cruzada, que teve a participação de Lígia e Elma.

Episódio 4 – “É como se multiplicasse o professor em sala de aula” (1ª autoconfrontação cruzada: Lígia, Elma e pesquisadora – 9/4/2012)

Depois de ver e analisar as videogravações da turma de Lígia, Elma, instigada pela pesquisadora, fez alguns comentários sobre a atividade desenvolvida com os alunos regulares e incluídos. Entre os comentários, ressalta-se a sua resposta à seguinte indagação da pesquisadora:

Pesquisadora: [...] E o que você achou, Elma, dessa produção em duplas? De os alunos especiais trabalharem junto com os alunos regulares?

Elma: Ah! É muito mais positivo o trabalho em parcerias. O professor não se cansa porque o enfoque não é no professor. O aluno percebe o erro do outro, vê a escrita do outro. É como se multiplicasse o professor. O aluno não fica parado, só ouvindo. Ele produz, porque eles não são passivos. A função do professor é planejar, organizar, preparar, propiciar que a informação circule.

Pesquisadora: Bom, gente, na quarta-feira, nós vamos rever todas essas questões que foram discutidas aqui, junto com o coletivo de professores, mas de uma forma mais didática. Eu vou mostrar alguns trechos do vídeo para eles, as partes mais importantes, para eles também analisarem, verem essa questão das trocas entre os alunos, por exemplo. Porque, como eu já falei, uma das questões que os professores têm colocado como desafio no trabalho com o aluno especial é o fato de eles precisarem de uma atenção constante do professor, exigirem seu atendimento quase o tempo todo...

Lígia: E isso não é verdade!

Pesquisadora: E, em função disso, eles reclamam de não dar tempo para atender a turma. Então, vai ser interessante, eles verem essas atividades em dupla, as intervenções feitas em parceria com o colega.

Lígia: Porque isso é possível! (fala de modo enfático).

[...]

Nos enunciados de Lígia (episódio 3) acerca do trabalho em parcerias entre os alunos, é ressaltado que o professor não deve ser o único mediador da aprendizagem em sala de aula. Ela enfatiza que “[...] eu não tenho que estar, ali, com uma postura que só eu sei mediar situações de aprendizado, porque aquelas crianças que estão ali, na linguagem delas, elas vão ter muito mais facilidade de mediar essa situação de aprendizagem do colega do que eu. Eu apenas vou orientar, como eu fiz ali [...]”.

Embora assuma que seja sua responsabilidade a organização e o planejamento da prática pedagógica, dos trabalhos e dos conteúdos a serem desenvolvidos, Lígia vê a importância de possibilitar situações de aprendizagem que propiciem relações e trocas significativas entre os discentes, de modo que o professor não seja o único mediador do conhecimento. Em outros momentos, analisando a interação entre os alunos na produção de textos em parceria, ela também ressalta: “Eu percebo que isso é uma situação muito positiva. Porque a troca entre eles, ela é muito

diferenciada da troca com a gente. [...] Então eu vejo assim... que eles, entre eles, eles têm uma facilidade maior de trocas do que com a professora”.

De acordo com os preceitos da perspectiva histórico-cultural, a escola deve proporcionar múltiplas relações de ensino-aprendizagem, por meio das trocas entre professor/aluno, aluno/aluno e professor/professor. Ela deve possibilitar, nessas interações pedagógicas, o compartilhamento e a consolidação de sentidos, bem como a produção de conhecimento, que é considerada, nessa abordagem, um fator central para o desenvolvimento (Silva, Ribeiro & Mieto, 2010).

Sobre essas possibilidades de mediação pedagógica entre os alunos, Elma enfatiza (episódio 4): “Ah! É muito mais positivo o trabalho em parcerias. O professor não se cansa porque o enfoque não é no professor. O aluno percebe o erro do outro, vê a escrita do outro. É como se multiplicasse o professor [...]”.

De fato, de acordo com a perspectiva teórica assumida neste trabalho, é na colaboração com outro, nas dinâmicas interativas, que serão desencadeadas as dinâmicas compensatórias de desenvolvimento. Conforme as palavras de Elma, “o aluno não fica parado, só ouvindo. Ele produz, porque eles não são passivos. A função do professor é planejar, organizar, preparar, propiciar que a informação circule”.

Nesse sentido, há um ponto que merece ser destacado: os professores, assim como os alunos, ao realizarem trocas significativas acerca de suas concepções e atuações pedagógicas, também estão aprendendo uns com os outros e se desenvolvendo profissionalmente. É o que apontam Dainêz e Monteiro, com base nas elaborações de Vigotski acerca dos processos de desenvolvimento:

O indivíduo só irá aprender se as experiências sociais forem propiciadas de maneira significativa, ou seja, se a dinâmica da vida social proporcionar possibilidades, oportunidades e desafios que tenham significado para o sujeito e para o grupo social. Deve-se destacar a importância do outro no processo de aprendizado do aluno, pois aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens através da mediação semiótica que possibilita a interação da criança com o mundo. Como todos nós, os alunos precisam das palavras do outro, dos ensinamentos dos outros, da ajuda e do modelo do outro, das estratégias dos outros (2009, p. 4).

Ainda sobre a autonomia do aluno com deficiência intelectual e a possibilidade de trabalho em parcerias entre alunos incluídos e regulares, segue a análise do meio associado das imagens produzidas na turma de Lígia e dos enunciados que emergiram nas autoconfrontações simples e cruzada envolvendo Lígia e Elma (episódios 3 e 4).

Episódio 5 – Imitar é aprender? (meio associado – 11/4/2012)

No terceiro encontro com o meio associado, estavam presentes Fabrícia, Mariza, Amália, Iracema, Adriana, Andreia, Manuela, Gleice e Elizete. Nesse encontro, foi apresentado e discutido o texto *O aluno com deficiência intelectual em sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural* (Silva, Ribeiro & Mieto, 2010), que abordava a prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos. Feita a análise da primeira videogravação realizada na turma da professora Lígia, iniciou-se a discussão:

Pesquisadora: Agora, eu vou mostrar para vocês como foi feito o trabalho em duplas. Porque, se eu passar o vídeo todo, vai demorar muito. Lígia formou duplas e deu uma folha para cada uma. Para as duplas que tinham alunos incluídos, ela colocou que o aluno especial iria desenhar os personagens e o outro aluno (regular) iria escrever a história que eles ouviram. Nas outras duplas (compostas somente por alunos regulares), os dois iriam desenhar e escrever, ajudando um ao outro.

(Professoras assistem ao vídeo)

Gleice: Talvez eu não tivesse colocado a música de novo, é muito barulho. [...] Porque a música, na verdade, é muito rápida, né? Ela canta muito rápido e agita muito os meninos. Mas assim... achei superválido o trabalho, a interação deles, do Marcus com a menina, da Bianca com a outra. Teve uma interação!

Pesquisadora: Assim... a gente percebe, por meio dessa atividade, a importância das trocas: como são produtivas! Agora, o que vocês acham de ela ter direcionado o trabalho para as duplas de forma diferente? Vocês fariam a mesma intervenção?

Gleice: Ah! Eu acho que ela agiu certo, porque, na verdade, ela já conhece a turma. Ela já ficou muito tempo com essa turma. Ela já conhece cada um, sabe o que cada um poderia produzir, render, né?! Então, eu acho que ela agiu certo. [...] Ela agiu certo. Eu gostei! Colocou uma atividade diferente. Talvez, se ela colocasse igual, o outro ia lá: “Ah! O meu é igual o dele, então, eu vou olhar”. Eu tenho a possibilidade de copiar. Por isso, ela já direcionou dessa forma: essa dupla vai fazer assim, essa dessa outra forma.

Manuela: A gente mesmo, assim... que é adulto, nesses encontros que tem nas escolas, quando eles faziam alguma dinâmica, que a gente tinha que desenhar, fazer alguma coisa, expressar com uma palavra, a gente ficava sempre esperando alguém começar para olhar e ter uma ideia. A gente, que é adulto, fica assim! Ainda mais eles, que são crianças. Eu gostei da forma que ela fez.

Fabrícia: Atende a individualidade da dupla, né?! Só cobrou aquilo que ela sabia que o aluno ia dar conta.

Mariza: Querendo ou não, não vamos nos enganar que essas crianças... elas têm... o desenvolvimento delas é diferente! Querendo ou não! Por exemplo: o Douglas, lá na sala, eu estou batalhando com o Douglas com cores. O Douglas não reconhece uma letra. Então, eu vou

trabalhar agora palavras, assim de cara, com o Douglas? Não! Eu estou trabalhando conceito com o Douglas.

Adriana: E sem falar que eles (também) oscilam na aprendizagem. Tem dia que aprende, depois esquece.

Mariza: Querendo ou não, o meu objetivo com o Douglas vai ser diferente. Você está falando que o objetivo tem que ser o mesmo, não é?! Ontem, eu trabalhei subtração com eles. [...] Como que uma criança que não tem noção nenhuma [...], nem de espaço direito, [...] o Douglas não tem noção! Douglas não conhece cores, como que eu vou trabalhar subtração com ele? Eu até tentei, mas o meu objetivo com ele vai ser totalmente diferente.

Fabília: Eu acho que, ali, são duas partes da aula. A primeira parte mais oral, que envolveu todos, mais lúdica, que envolveu isso tudo. Quando foi para a parte específica da escrita, aí, sim, “você vai desenhar”... (referindo-se ao comando da professora para os alunos incluídos no momento da produção de texto).

Mariza: Exatamente!

Fabília: Aí, você começa a fazer o atendimento. Assim, ele não está fora da atividade. Isso não pode acontecer. Muitas vezes, a gente tem que tomar um cuidado, para assim... a criança não participa da hora coletiva e não participa da atividade individual. Eu acho que tem que ter esse cuidado de ela participar do coletivo, de ela se sentir inserida na turma, no coletivo, e quando for para a atividade específica para ela... que ela tenha uma atividade, mas ligada ao que ela acabou de ver. Porque o que a gente vê, muitas vezes, é que a atividade acontece de uma forma, mas para ela acontece de uma forma à parte, totalmente diferente. Então assim... pelo menos um momento, na sala de aula, ela precisa desse coletivo. Você vai trabalhar cores, você vai trabalhar um texto, vai trabalhar subtração... Sim! Trabalhou subtração, agora, vai pintar cores...

(Fabília simula uma situação na qual estaria mediando uma aluna ou aluno incluído): “Então, pinta aqui para mim! Conta quantas bolinhas tem aqui para mim! Conta aqui. Você vai pintar cinco bolinhas. Pinta três de verde para mim. Quantas sobraram?” Você trabalha cores dentro de um conceito que ele viu, ali, que você trabalhou. Mas o seu foco ali com ele é o quê? Cores, e não quantidade.

Mariza: A fala, a fala é muito bonita, gente, mas a prática na sala de aula, o dia a dia na sala de aula não é!

Pesquisadora: Mas quando a gente fala de traçar o mesmo objetivo... Por exemplo... o objetivo da professora, com a atividade, era a produção de texto. A gente sabe que os alunos da turma, como um todo, não estavam no mesmo nível de escrita. [...] Mas, mesmo os alunos estando em níveis diferentes, o objetivo dela poderia ser a produção de texto para todos. Agora, no momento de realizar a atividade, ela poderia adequar o tipo de intervenção, os recursos e as estratégias utilizadas para que cada dupla conseguisse atingir aquele objetivo. O professor e os colegas vão fazer a mediação com o aluno incluído, de acordo com as suas necessidades.

Eu vi os textos que eles produziram. Tiveram textos muito bons, textos mais complexos e textos bem mais simples. Algumas duplas tiveram uma dificuldade bem maior, mas todas elas tiveram uma produção. Mas quando a professora distribui as duplas e diz que ele (o aluno especial) vai só desenhar, ela está, a priori, dizendo que ele só vai dar conta de desenhar. Implicitamente, ela está dizendo isso. [...] Só que, na hora de fazer a produção, eles foram além. Eles ajudaram na escrita do texto, escrevendo o nome dos personagens, com o colega intervindo e falando: “Não, não! É tal letrinha!” Eles ouviam a música e diziam quem era o próximo personagem, desenhavam. Mesmo com dificuldades, eles também ajudaram na produção do texto.

Fabírcia: Eles cantaram a história, né?! Eles cantavam a história e falavam: Quem é que vem agora?

[...]

Antes de analisar esse episódio, é interessante lembrar que, no segundo encontro com o meio associado, as professoras, ao compararem dois episódios de pesquisa, perceberam de modo preliminar a importância das trocas, do outro e da imitação para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (incluídos e regulares). No entanto, como pode ser observado no episódio 5, ao serem questionadas acerca do comando diferenciado dirigido aos alunos com deficiência intelectual na atividade de produção de texto, elas novamente apontaram a imitação como algo negativo, como uma justificativa para que esses alunos não realizassem as mesmas atividades dos demais.

Gleice, por exemplo, teceu os seguintes comentários sobre a intervenção pedagógica de Lígia, quando esta apresentou objetivos diferentes, na atividade analisada, para os alunos incluídos: “[...] Ela agiu certo. Eu gostei! Colocou uma atividade diferente. Talvez, se ela colocasse igual, o outro ia lá: ‘Ah! O meu é igual o dele, então, eu vou olhar’. Eu tenho a possibilidade de copiar. Por isso, ela já direcionou dessa forma: essa dupla vai fazer assim, essa dessa outra forma”. Fabírcia complementou com o seguinte argumento: “Eu acho que, ali, são duas partes da aula. A primeira parte mais oral, que envolveu todos, mais lúdica, que envolveu isso tudo. Quando foi para a parte específica da escrita, aí sim, “você vai desenhar”... (referindo-se ao comando da professora para os alunos incluídos no momento da produção de texto)”.

Essas colocações revelaram que as práticas docentes se apoiavam em concepções de aprendizagem e desenvolvimento bastante cristalizadas, que foram sendo arraigadas ao discurso e à prática educacional de forma acrítica e irrefletida. Tais concepções, que envolvem a relação entre escolarização e desenvolvimento, são orientadas, segundo Fontana (2005), por uma perspectiva funcionalista e por pressupostos de teorias psicológicas de cunho maturacionista, que se consolidaram no discurso pedagógico a partir do início do século XX.

Conforme discutido pela autora supracitada, a predominância de tal perspectiva teve implicações importantes para a prática educacional. Uma delas foi a análise descontextualizada dos processos educativos escolarizados, desvinculando-os das condições históricas e da conjuntura

social da qual fazem parte. A outra implicação foi a ênfase nas particularidades individuais como forma de justificar e fundamentar as diferenças no rendimento escolar dos alunos, assim como a universalização e naturalização das funções psicológicas, vistas como características endógenas, cujo desenvolvimento espontâneo condiciona o aprendizado escolar e cuja falta é caracterizada como uma patologia (defasagem ou disfunção).

De acordo com as considerações de Clot (2007), essas concepções docentes só poderão ser transformadas, de modo gradativo e processual, a partir de uma análise e reflexão contínua, por parte do coletivo profissional, acerca de suas práticas e dos fundamentos que as regem. Segundo o autor, a confrontação com a própria atividade e com a atividade do outro, analisando-a e descrevendo-a em um novo contexto, pode levar o sujeito à produção de novos sentidos para sua experiência e à ressignificação de sua atividade. Dessa forma, o sujeito poderá se desvincular de paradigmas e conceitos pré-fixados, que possam estar impedindo o desenvolvimento de sua atividade e suas possibilidades de ação.

Um exemplo desse processo de ressignificação ocorreu com Lígia, na situação de autoconfrontação simples, ao descrever e analisar sua atuação: “[...] Se a gente estivesse fazendo essas filmagens desde o primeiro dia que eu estou com eles em sala, iria acontecer isso aí que você está colocando... A gente já teria descoberto estratégias para colocar o trabalho para ser feito, realmente, pelo grupo, não só pela professora.”

Sobre essa partilha de saberes e postura cooperativa e sua importância para os processos de transformação e ressignificação das práticas docentes, Nóvoa ressalta

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. [...] É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (2009, p. 41-42).

Voltando às enunciações produzidas no meio associado, além de apresentarem a imitação dos alunos com deficiência intelectual como justificativa para que eles realizassem atividades diferenciadas e, na maior parte do tempo, individualizadas, as professoras ressaltaram a

incapacidade ou limitação cognitiva dos alunos incluídos para fazer as tarefas propostas para a turma. Segundo elas, o aluno com deficiência apresenta um desenvolvimento totalmente diferente do das crianças ditas normais, o que exige a formulação de tarefas específicas para ele.

Para exemplificar essa questão, Fabrícia, ao analisar por que Lígia solicitou que os alunos especiais apenas desenhassem na produção de texto, afirma que ela “só cobrou aquilo que ela sabia que ele ia dar conta”. Nesse sentido, pôde-se observar que, em vez de focar nas potencialidades do aluno, geralmente, o trabalho pedagógico era focalizado nas suas limitações, definindo-se, *a priori*, sua capacidade de realização.

Com relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, Mariza afirmou categoricamente que, “querendo ou não, não vamos nos enganar que essas crianças... elas têm... O desenvolvimento delas é diferente! Querendo ou não! Por exemplo, o Douglas (aluno DI) lá na sala, eu estou batalhando com o Douglas com cores. O Douglas não reconhece uma letra. Então, eu vou trabalhar agora palavras, assim de cara, com o Douglas?”

Esses enunciados vão ao encontro de estudos realizados por Freitas e Monteiro (2010) sobre educação inclusiva, em que as autoras investigaram concepções de professores e colegas acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo as pesquisadoras, em razão de o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ser considerado tão distinto, as práticas docentes *inclusivas* eram orientadas pela premissa de que os professores tinham que propor atividades diferenciadas para esses alunos, como forma de garantir sua participação e aprendizagem. Em decorrência dessas questões, o que acaba acontecendo, na prática, é uma focalização nas limitações do aluno e uma definição apriorística do que ele pode ou não realizar, restringindo suas possibilidades.

Como dito anteriormente, a esses alunos são oferecidas, conforme ilustra a bibliografia, atividades simplificadas, individualizadas, com objetivos restritos e desprovidas de significação (Padilha, 2004; Dainêz, Monteiro & Padilha, 2008; Pletsch, 2009c; Oliveira, 2010). Tais atividades não os envolvem na dramaticidade das relações sociais, privando-os de experimentar, no contexto de sala de aula, as múltiplas formas de mediação e cooperação do outro. Com relação a essa questão, Blanco relata:

Ao longo da história, a educação da pessoa deficiente mental sempre significou luta e desafios. [...] Nessa trajetória, nós, da Educação, infantilizamos os alunos, acreditando que a idade mental encontrada nos testes padronizados era definidora do sujeito. Valorizamos os exercícios compensatórios como recursos de correção dos déficits que encontrávamos. Enfiar contas no arame, levar o pato ao lago ou o coelho à cenoura, juntando pontilhados, eram os exercícios usados para o treinamento do movimento de pinça e da cooperação viso-motora tidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. [...] Treinávamos a todos os que eram classificados como deficientes mentais,

tendo o cuidado de trabalhar as habilidades que acompanhavam as expectativas desenhadas nos rótulos que valiam sentenças (2005, p. 15).

Relembrando uma das teses fundamentais dos estudos de defectologia de Vigotski (1989), o desenvolvimento da criança com deficiência segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento da criança considerada *normal*. Ou seja, o aprendizado e desenvolvimento de uma pessoa considerada deficiente também se dão essencialmente a partir das dinâmicas sociais, das demandas que surgem no meio no qual essa pessoa está inserida. Partindo desse princípio, o autor propõe que os objetivos propostos para o aluno com deficiência sejam os mesmos a serem alcançados com os outros alunos. Segundo ele,

ainda que as crianças com retardo mental estudem por um tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que elas tenham que ser ensinadas de outra maneira, aplicando-se métodos e procedimentos especiais, adaptados a suas necessidades particulares, elas aprenderão o mesmo que todos as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participarem desta vida em mesmo nível que as demais crianças. O argumento principal a favor de que na educação especial sejam oferecidas, em geral, as mesmas tarefas que se oferecem na escola normal, é o que já foi estabelecido e comprovado que a capacidade de trabalho da grande maioria dos alunos que tem terminado a escola especial (Vigotski, 1989, p. 118).

Portanto, para Vigotski, o que se diferencia no processo de desenvolvimento de um aluno especial são os caminhos que ele tem que percorrer para atingir determinados objetivos, os recursos e as estratégias encontradas no meio para a compensação de suas limitações. Essa questão é corroborada por Silva, Sirgado e Tavira (2012), a partir da leitura e análise dos memoriais que compõem o livro *Educação especial: memórias e narrativas docentes*, organizado por Silva (2005). Segundo os referidos autores, os memoriais docentes revelaram que a maioria das professoras tiveram contato, em sua história profissional, com crianças em diversas situações de desvantagem social (deficientes, infratores, etc.).

Entretanto, elas perceberam que mesmo esses alunos em condição de marginalização podiam ter suas histórias de vida modificadas por meio de ações educacionais. E foi justamente essa possibilidade educacional transformadora que, segundo os autores, fez com que as memorialistas permanecessem em suas carreiras de professoras. Nas palavras dos autores, “para além de uma prática sacerdotal, os memoriais indicam a concepção política dessas educadoras em compreender a escola como espaço de transformação social, o que implica uma necessidade de mudança nas formas de ensinar e aprender” (Silva, Sirgado & Tavira, 2012, p. 279).

Nessa perspectiva, o que se observou na primeira videogravação em sala de aula é que, mesmo com a instrução da professora restringindo a atividade dos alunos incluídos a desenhar, os alunos incluídos participaram ativamente da produção do texto, que era o objetivo geral da atividade. Eles não só desenharam os personagens, mas também ajudaram na escrita dos seus nomes e opinaram ao ver a escrita do colega, sendo, o tempo todo, mediados pelo aluno ou aluna que estava ao seu lado.

Os colegas regulares apontavam os erros na escrita do aluno incluído, ditavam as letras para que eles escrevessem corretamente as palavras, mostravam o desenho e a palavra escrita no quadro como modelo, apontavam a ordem dos personagens, pegavam na mão deles para ajudá-los na escrita, indicavam como utilizar o espaço da folha etc. A professora passava de dupla em dupla, fazendo intervenções e orientando a atividade. Mas, na maior parte do tempo, os colegas é que fizeram as mediações necessárias.

Em síntese, pode-se inferir, a partir episódios de pesquisa apresentados até aqui, que o problema da autonomia dos alunos com deficiência intelectual, apresentada de modo recorrente pelo meio associado, tinha como pano de fundo a crença de que o trabalho pedagógico com esses alunos tinha que ser realizado predominantemente com base em uma intervenção individualizada e exclusiva do professor em sala de aula. O trabalho individualizado era justificado pela tentativa de evitar imitação entre os alunos incluídos e regulares e pelas limitações cognitivas dos alunos deficientes intelectuais. Segundo as professoras, os alunos incluídos não conseguem acompanhar a proposta pedagógica elaborada para os alunos regulares, sendo necessário outro currículo para atender às suas necessidades. Tais questões serão aprofundadas a seguir, ao ser discutida a concepção das docentes acerca da limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a prática pedagógica no processo de inclusão desses estudantes.

5.2. Unidade B: Limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual

Articulada à questão analisada na Unidade A: (Ausência de) autonomia do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, pôde-se depreender dos enunciados docentes outra demanda significativa, relacionada à limitação cognitiva desses alunos. Essa questão emergiu no meio associado, principalmente, a partir da premissa de que os alunos incluídos não conseguem realizar as mesmas atividades propostas para os alunos regulares, necessitando, portanto, de atividades diversificadas.

Nesse sentido, conforme será apresentado no episódio a seguir, uma das preocupações centrais das docentes era como atender as necessidades dos alunos incluídos, sem excluí-los do trabalho realizado com a turma em geral.

Episódio 6 – Diversificar para incluir: solução ou contradição (meio associado – 14/3/2013)

No primeiro encontro com o meio associado, estavam presentes: Gleice, Lígia, Manuela, Elizete, Kelly, Mariza, Selma, Marina, Andreia, Adriana, Elma, Cássia e Ivone. Conforme explicado no episódio 1, neste encontro, foram elencadas as demandas das educadoras com relação à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos. As professoras, divididas em dois grupos, preencheram o questionário de caracterização das turmas inclusivas e de levantamento de demandas e, depois, apresentaram as respostas para o grupo. O presente episódio foi composto pela continuação dessa apresentação (segunda parte do levantamento de demandas) e se iniciou com a leitura de Gleice (grupo 1) das respostas de seu grupo:

Gleice: [...] Outro desafio seria o trabalho diversificado. Como trabalhar de forma que esse aluno incluso... que ele, realmente, seja incluso naquelas atividades? Você diversifica, mas você quer incluir esse aluno. Mas como fazer isso? Como trabalhar dessa forma?

Elizete: Que ele faça a mesma coisa que outros estão fazendo!

Gleice: Que ele seja, realmente, um trabalho diversificado. Mas você tem que incluir, inseri-lo ali (na sala de aula)!

Elizete: É igual o aluno chegar e não querer fazer o trabalho de cá porque os outros não estão fazendo. Por que eu vou fazer?

Gleice: Não adianta pegar um trabalho para esse grupo e um diferente para ele (aluno incluído). Ele tem que estar ali dentro, no contexto. Não é isso? (pergunta direcionada para as professoras do seu grupo)

Lígia: É isso.

[...]

Gleice: Deixa eu falar... A Adriana, aluna DPAC (com distúrbio no processamento auditivo central), cobrava isso de mim. Ela tinha um desenvolvimento diferente dos outros, mas ela cobrava. Se a gente tivesse fazendo uma atividade diferente, que não tinha nada a ver com o que ela tinha que aprender, ela queria fazer igual aos outros.

Lígia: Ixe! (Fala em tom enfático) Não adianta, não! Tenta passar uma tarefa, um texto no quadro para os meninos, e dá um desenho para Bianca pintar: “Quer não! Quer não!” (Professora imita a fala da aluna) Vai lá, no lixo, e joga fora. E você vai falar o quê? Ela tá coberta de razão! Ela não gosta de ser discriminada. Ela sabe que ela tem direitos iguais. Aí, eu falo: “Gente, olha, a Bianca conseguiu fazer hoje essa tarefa! Parabéns, Bianca! É assim mesmo! Ela fica toda orgulhosa”.

Pesquisadora: E quando a tarefa é igual?

Gleice: Motiva até mais, eu acho...

[...]

Com base nos enunciados produzidos no episódio apresentado, foi possível constatar que as professoras vivenciavam um conflito referente à forma de atender os alunos com deficiência em turmas inclusivas. Esse conflito se estabelecia porque as docentes acreditavam que os *alunos incluídos* precisavam de uma proposta curricular diferenciada, em função de suas necessidades específicas e, principalmente, das limitações em seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, elas também tinham a percepção de que, ao realizarem atividades distintas daquelas oferecidas para a turma, esses educandos se sentiam excluídos do processo educacional.

Esse conflito pôde ser percebido nos enunciados de Gleice, quando ela questionou: “[...] Outro desafio seria o trabalho diversificado. Como trabalhar de forma que esse aluno incluso... que ele realmente seja incluso naquelas atividades? Você diversifica, mas você quer incluir esse aluno. Mas como fazer isso? Como trabalhar dessa forma?”

Lígia relata a reação de Bianca quando lhe são propostas atividades diferenciadas: “Ixe! (Fala em tom enfático) Não adianta, não! Tenta passar uma tarefa, um texto no quadro para os meninos e dá um desenho para Bianca pintar: “Quer não! Quer não!” (Professora imita a fala da aluna) Vai lá, no lixo, e joga fora. E você vai falar o quê? Ela tá coberta de razão! Ela não gosta de ser discriminada”.

Essa contradição tem como base a percepção de que os educandos deficientes apresentam processos de aprendizagem e desenvolvimento totalmente diferentes daqueles dos alunos ditos normais. Acredita-se que, por causa de suas cognitivas, geralmente associadas à presença de um defeito primário (de origem orgânica ou psicológica), esses alunos são incapazes de realizar as mesmas atividades propostas para o grupo de alunos regulares. Essa questão já foi discutida por

vários autores, como Ferreira (2009); Machado (2013); Pletsch & Glat (2012); Raad & Tunes (2011); Rossato & Leonardo (2011); Santos (2012); e Werner (2007).

A crença na incapacidade do aluno com deficiência intelectual faz com que o professor formule, para ele, uma proposta pedagógica simplificada, elementar, que não gera desafios cognitivos e impede sua real inserção nas dinâmicas coletivas de sala de aula. Desse modo, o foco nas suas limitações é um dos principais fatores que tornam inexploradas suas possibilidades de desenvolvimento, não lhes proporcionando a formação de processos cognitivos mais complexos e elaborados.

Ao discutir o ensino de crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1989), em seus estudos de defectologia, enfatiza que a orientação pedagógica tradicional de focar no desenvolvimento de funções elementares tem que ser suplantada por uma proposta pedagógica que busque o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, explorando ao máximo suas potencialidades. O autor argumenta que existe uma concepção errônea de que essas crianças só conseguem desenvolver processos elementares de pensamento (vinculados a estímulos visuais ou experiências concretas), não podendo atingir níveis de abstração mais complexos.

Nessa mesma linha Silva, Ribeiro & Mieto (2010) afirmam que a forma de compreender e pesquisar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, ainda hoje, tem como referência uma abordagem clínica, enfatizando os limites associados, originalmente, aos defeitos e ressaltando o que a criança não consegue fazer, ou seja, seus déficits. Trata-se de uma perspectiva comparativa na qual os diagnósticos e prognósticos servem para ditar, *a priori*, o desenvolvimento cognitivo que a criança com deficiência pode alcançar.

Essas premissas acabam por limitar, no atendimento ao aluno com deficiência intelectual, o desenvolvimento de atividades que explorem e trabalhem com o simbólico, com a imaginação e com a linguagem de uma forma ampla. Conforme mencionado em outros trabalhos, são privilegiadas tarefas mecânicas de repetição de letras e palavras, treino psicomotor (cobrir pontilhados, recortar, colar) e decodificação de símbolos gráficos, quase sempre com o apoio do que os profissionais chamam de materiais concretos (Freitas & Monteiro, 2010; Oliveira, 2009, 2010; Pletsch & Glat, 2012).

No entanto, Padilha (2009) adverte que o que se tem denominado de forma errônea como material concreto é, na verdade, abstrato, havendo uma diferença entre material concreto e material manipulável. A autora explica que, ao utilizar um palito (para representar o número um) ou uma letra em madeira recortada (para representar a letra A, por exemplo), o professor está o tempo todo trabalhando com signos, pois tais materiais (letras e números) são signos, criados por uma convenção de nossa cultura; pertencem, portanto, à esfera do simbólico.

Desse modo, a autora afirma que o professor precisa estar atento, no planejamento de suas aulas, ao caráter semiótico do desenvolvimento humano, propiciando de modo intencional que, de forma cada vez mais complexa, o aluno consiga se apropriar desses signos. Nessa perspectiva, o

trabalho do professor consiste em, a partir das diversas situações de aprendizagem em sala de aula, mediar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, justamente nas áreas nas quais ele demonstra mais fragilidade (pensamento abstrato). Ou seja, cabe ao professor mediar o trabalho do estudante de modo que ele possa ir além do que pode ser apreendido no plano visual ou concreto, se apropriando dos processos de significação dos conhecimentos já elaborados.

Isso é possível, conforme ressaltado por Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 218), por meio de uma dinâmica pedagógica que amplie as possibilidades de trabalho com a palavra e a formação de conceitos, deslocando-se “o foco do trabalho individual escolar de uma dimensão individual/endógena em direção às condições coletivas/públicas de se compartilhar conhecimentos e internalizar conceitos”.

Contudo, é importante analisar que as práticas pedagógicas que focalizam as limitações ou incapacidades do aluno com deficiência intelectual são direcionadas por determinadas concepções e preceitos hegemônicos acerca do desenvolvimento de tais sujeitos. Isso será apresentado nos episódios que se seguirão.

Episódio 7 – Imaturidade e prontidão: faces de uma mesma moeda (2ª autoconfrontação simples: Amália e pesquisadora – 5/5/2012)

Na segunda autoconfrontação simples, Amália analisou e discutiu com a pesquisadora as imagens produzidas na videogravação realizada em sua turma. O objetivo de sua aula era a introduzir a letra T para os alunos. Após a escrita da rotina de atividades no quadro para os alunos, a professora propôs que os alunos cantassem uma música relacionada a uma história, cujo título era *A festa no céu* e cujo personagem principal era uma tartaruguinha.

Três alunos se caracterizaram de acordo com os personagens da história (de elefante, papagaio e ema), cantaram e encenaram a música da tartaruguinha diante da turma. João (aluno incluído) era o elefante e segurava uma tartaruga de brinquedo. Após a música, eles coloriram uma atividade mimeografada relacionada à história da tartaruguinha. Em seguida, pintaram cascos da tartaruga, feitos de fundo de garrafas de refrigerante, com cola colorida. Após o recreio, a professora trabalhou com formação de palavras que se iniciavam com a letra T usando um alfabeto móvel, em degraus. Com a ajuda da professora, os alunos formavam a palavra e depois um colega era escolhido para escrevê-la no quadro.

João não se envolvia muito nas atividades propostas, realizando, na maior parte do tempo, atividades diferentes. Mesmo no momento da encenação, quando estava caracterizado de elefante, mostrava-se alheio ao que estava sendo realizado, não seguindo as regras das atividades ou os comandos da professora. A pouca participação de João nas atividades propostas foi analisada por Amália no episódio que se segue.

Pesquisadora: O João me parece muito disperso, às vezes. Parece que ele está alheio à aula.

Amália: É. Ele é disperso. É muito disperso! No mesmo instante que ele está aqui... ele, de repente, dispersa, e já quer outra coisa. E eu tenho que deixar.

[...]

Pesquisadora: O João é sempre assim?

Amália: É. Ele é muito na dele. Aí, tem que ter outro momento. Eu tenho que pegar ele sozinho. Mas, quando ele está assim, se eu insistir muito, ele fica nervoso. Aí, eu deixo, para esperar a prontidão dele.

Pesquisadora: Uhum. O que ele faz quando ele fica nervoso?

Amália: Ele deita no chão. Ele, às vezes, agride verbalmente. Ele fala palavrão. [...] Aí, eu tenho que deixar. Ele sempre procura uma atividade que não tem nada a ver com aquele momento ali. Mas, depois, eu retomo com ele aquele assunto que estava sendo trabalhado.

Pesquisadora: Por que você acha que o João age dessa forma? Por que ele não quer fazer as atividades que a turma está fazendo? O que você acha?

Amália: Olha, porque ele... Além de ser imaturo, eu percebo imaturidade nele, ele é assim, muito na dele. Mas tem um ponto positivo: ele, agora, está com vontade de aprender. Embora ele se disperse muito, ele tem essa vontade de aprender! Um dia, ele falou para mim: “Tia, eu quero muita tarefa porque eu quero ganhar muito dinheiro”. Aí, eu achei interessante essa colocação dele. É tanto que eu tenho várias atividades diversificadas para ele. Assim, na hora que ele quer, ele vai lá e pega. Eu tenho sempre, à disposição, algumas atividades.

Pesquisadora: Essas atividades que ele pega, que você já deixa lá, naquela caixa, são para ele mesmo?

Amália: É, aí, ele faz do jeito dele, lá! Ele faz do jeito dele. Aí, em outro momento, eu retomo com ele sozinho. [...] Ele vai lá e pega e faz do jeito dele. Eu tenho que respeitar essa hora que ele faz isso, porque se eu sento ao lado dele, ele já parte para outra coisa e não quer mais aquilo. Quando ele quer trabalhar sozinho, lá, independente, do jeito dele, eu deixo. Eu respeito esse momento.

Pesquisadora: Você acha que é por imaturidade que ele faz isso?

Amália: Por imaturidade. E ele tem dificuldade. Ele tem dificuldade de aprendizagem. Eu percebo também. Ele não é igual aos outros. Assim, ele age de uma forma diferente.

[...]

Pesquisadora: Você falou que percebe imaturidade nele. Quando você fala em imaturidade, você está querendo dizer o quê? Em que sentido?

Amália: Emocional. Eu percebo carência. Às vezes, ele quer carinho. Ele chega encostando-se em mim, senta no meu colo. Entendeu?

Pesquisadora: Você acha que ele tem carência?

Amália: Tem carência afetiva.

Pesquisadora: E dificuldade de aprendizagem também?

Amália: E dificuldades também.

[...]

Episódio 8: Imaturidade e prontidão: requisitos para o aprendizado (2ª autoconfrontação cruzada: Amália, Manuela e pesquisadora – 5/5/2012)

Logo em seguida à autoconfrontação simples, realizada com Amália, ocorreu a autoconfrontação cruzada, envolvendo Amália e Manuela. Novamente, surgiu a questão da imaturidade do aluno incluído como principal fator que impede avanços em sua aprendizagem.

Pesquisadora: Manuela, assistindo ao vídeo, o que você observou na atividade que foi desenvolvida? Você faria algo diferente? Você teria alguma sugestão?

Manuela: [...] Porque a gente percebe que ele (aluno incluído), realmente, não tem aquele desejo ainda. A gente percebe que ele é uma criança imatura, que não está, ainda, preparada para a alfabetização. Ele está na sala, mas ainda não está inserido no contexto. A gente percebe isso dele, que ele ainda não tem aquele desejo. Se fosse eu, ali, talvez eu tentaria desenvolver mais o desejo dele participar daquele momento. [...] Para ele estar mais inserido no momento. Porque eu penso assim: se a gente deixar ele fazer tudo que ele quer, na hora que ele quer, ele nunca que vai estar se situando nos momentos que precisa, ali, com a turma, com o grupo.

Amália: É o que eu justifiquei para Fabiana. Eu usava desta estratégia. Só que, em vez de ajudar a mim e ao grupo, ficava mais complicado.

[...]

Pesquisadora: Quando você fala assim, Manuela, que ele (o aluno incluído) ainda não está preparado para a alfabetização, por que você acha isso?

Manuela: É questão de imaturidade mesmo. Ele não sente a necessidade de aprender, de estar inserido no contexto. Porque tem menino que vem para a escola e acha que a escola é um lugar mais para brincar, para recrear. Porque vem com ideia de lá, do 3 (está se referindo ao centro de educação infantil no qual os alunos estudaram no ano anterior). Porque lá, eles não arrocham tanto a alfabetização.

Pesquisadora: Você acha que ele ainda não vê a essa necessidade de aprender?

Manuela: É.

Pesquisadora: De aprender a ler?

Manuela: Isso.

Amália: Tem a necessidade, mas ainda não está...

Manuela: Ainda não se ligou que esse momento [...] que ele está aqui na escola, é para isso. [...] Eles queriam andar, sair da sala. Então, agora, eles já estão mais centrados. Eles estão prestando atenção, eles estão participando. Tanto que já tem muito menino lendo, e aí a gente vai trabalhando o dia a dia.

Pesquisadora: Você acha que falta algum requisito que eles tinham que ter e não têm?

Manuela: Eu acredito que sim, eu acredito que...

Amália: As crianças estão vindo do 3 assim... deixando muito a desejar.

Manuela: Eles estão precisando assim... ser mais preparados para esse momento também.

Pesquisadora: O que vocês consideram importante para a alfabetização?

Manuela: Eles têm que estar centrados. Eles têm que estar, ali, prestando atenção...

Amália: Primeiro, a disciplina, não é?!

Manuela: A disciplina. A disciplina deles já vem assim bem.. bem... bem... Para a gente conseguir colocar esses meninos no primeiro bimestre, no nosso ritmo, a gente leva um tempo. Não é, Amália?

Amália: Muito tempo!

Manuela: A gente sofre mesmo com essa questão de disciplina. E para você despertar neles aquele interesse, o gosto pela... o hábito de ler e escrever [...]

Amália: Só querem brincar!

Madalena: Eles trazem brinquedo todo dia. [...] Porque eles vêm com essa percepção de que escola é para brincar. Então, você deve ter observado que muitos já estão inseridos, já estão trabalhando. Então, assim, a gente está conseguindo com quase todos. Mas a questão dele (João), que está faltando, que a gente percebeu, ali, é isso: que ele não caiu na real que ele já tem que aprender [...]

Pesquisadora: Você acha que essa questão de ele não demonstrar essa percepção é devido à deficiência ou não?

Manuela: Eu acredito que é imaturidade. Pode ter a ver com a deficiência, mas é mais por causa imaturidade. [...] A gente vê muito a questão da imaturidade, não é, Amália?

Pesquisadora: Quando vocês falam de imaturidade, vocês querem dizer o quê?

Manuela: A prontidão para a alfabetização.

Pesquisadora: Descreve para mim o que é essa prontidão?

Manuela: É porque assim... a criança, ela precisa... Ela precisa estar centrada, concentrada naquilo que você está trabalhando. Ela precisa ter já aquele [...] domínio dela própria, ali, na sala; vontade, desejo de aprender. Muitos têm dificuldade, na verdade, de recorte, no traçado de uma letra. Mas a gente está trabalhando tudo isso, os pequenos músculos, para poder conseguir essa parte de escrita.

Pesquisadora: Dificuldades na coordenação motora?

Manuela: É. Isso! Motora. Estamos conseguindo. E nessa questão afetiva da criança também. Ela tem que estar preparada para isso, porque, se ela não estiver preparada, realmente, você pode tentar fazer milagre. Pode fazer de tudo, mas não consegue. A gente tem meninos que levam dois anos para conseguir ser alfabetizado. A gente está vendo que estão começando a despertar agora. Nós já iniciamos o segundo bimestre. A gente está vendo resultados gradativos, lentos. Você vê que não é uma coisa que vai [...] E tem outros que nunca estudaram e já estão mais além. Mas a questão é prontidão...

Amália: É a prontidão mesmo!

Manuela: É a prontidão.

[...]

Nos episódios apresentados, tanto Amália como Manuela afirmaram que o pouco engajamento de João nas atividades propostas em sala de aula e suas dificuldades de alfabetização estariam relacionadas à sua imaturidade. Ao ser questionada, no episódio 7, com relação ao fato de João sempre realizar atividades diferentes daquelas propostas para a turma, Amália justificou: “Olha, porque ele... Além de ser imaturo, eu percebo imaturidade nele”. Em um momento posterior, ela reafirmou que o comportamento de João em sala de aula ocorria “por imaturidade. E ele tem dificuldade. Ele tem dificuldade de aprendizagem. Eu percebo também. Ele não é igual aos outros. Assim, ele age de uma forma diferente”.

No episódio 8, Manuela, ao analisar a atividade desenvolvida por Amália, também enfatizou a imaturidade do aluno: “[...] Porque a gente percebe que ele (aluno incluído), realmente, não tem aquele desejo ainda. A gente percebe que ele é uma criança imatura, que não está, ainda, preparada para a alfabetização. Ele está na sala, mas ainda não está inserido no contexto”.

Quando questionada acerca do que se tratava essa imaturidade, Manuela relatou que seria “a prontidão para a alfabetização”. Essa prontidão foi definida pela docente como a capacidade de a criança “[...] estar centrada, concentrada naquilo que você está trabalhando. Ela precisa ter já aquele [...] domínio dela própria, ali, na sala; vontade, desejo de aprender. Muitos têm dificuldade, na verdade, de recorte, no traçado de uma letra. Mas a gente está trabalhando tudo isso, os pequenos músculos, para poder conseguir essa parte de escrita”.

Os conceitos de maturidade e prontidão estavam intrinsecamente relacionados nos discursos de Amália e Manuela, sendo vistos como características, prontas e acabadas, do desenvolvimento infantil e como condições essenciais para o aprendizado. Tais preceitos estão associados a concepções de desenvolvimento inatistas-maturacionistas,³⁴ que atribuem a fatores biológicos, hereditários e de maturação um papel central para o desenvolvimento.

³⁴ A abordagem inatista-maturacionista, que teve como principais teóricos Alfred Binet (1857-1911) e Arnold Gesell (1880-1961), é uma das principais correntes da psicologia, formuladas no início do século XX, que buscaram compreender o desenvolvimento infantil (Fontana & Cruz, 1997).

Nessa corrente, acredita-se que tais fatores são o que determina as capacidades dos sujeitos, dando-se pouca importância à aprendizagem ou à experiência. Considera-se que a aprendizagem depende do desenvolvimento de determinadas capacidades, ou seja, que o sucesso escolar da criança, por exemplo, depende de seu nível de prontidão e de maturidade.

Smolka (2001) adverte que, pautados nessas concepções de desenvolvimento e na ânsia de alfabetizar as crianças quando estas iniciam a vida escolar, muitos docentes concentram todos os seus esforços no ensino e treino da escrita. Esta é compreendida de modo restrito, como uma complexa habilidade motora que precisa ser desenvolvida. As preocupações se voltam para os pré-requisitos da alfabetização, que, nessa perspectiva, dependem da maturidade e da aquisição de alguns mecanismos básicos, como coordenação motora e lateralidade. Desse modo, conforme analisado pela autora,

a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. [...] A alfabetização na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a *ilusão da autonomia* (*autônomo* é aquele que *entende* o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que *não precisa perguntar*; é aquele que *não precisa dos outros*). Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes (Smolka, 2001, p. 49-50)

Com base nos preceitos da psicologia histórico-cultural, Costa (2012), em seu estudo sobre o papel do corpo nas práticas de letramento, afirma que a escrita não deve ser ensinada apenas como uma técnica de grafia das letras ou um ato motor. Para além disso, ela precisa ser uma atividade significativa para a criança, envolvendo seu universo cultural e se tornando uma forma de se relacionar, de se expressar e de representar o mundo.

As concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem que emergiram das análises realizadas nas autoconfrontações também foram discutidas no meio associado no processo de coanálise das imagens produzidas na turma de Amália. Isso poderá ser visto no episódio apresentado a seguir.

Episódio 9 – As concepções nas quais fomos formadas (meio associado - 16/5/2012)

No quinto encontro com o meio associado, estavam presentes: Iracema, Adriana, Andreia, Selma, Elma, Manuela, Amália, Lúgia, Denise, Gleice, Mariza e Elizete. Após a análise da filmagem realizada na turma de Amália, a pesquisadora promoveu uma discussão acerca das

questões que surgiram nas situações de autoconfrontação, relativas à prontidão dos alunos para a alfabetização.

Pesquisadora: Eu queria que a gente refletisse sobre o seguinte: qual é a concepção que nós temos de desenvolvimento e de aprendizagem, quando a gente fala de prontidão para a alfabetização? Quando a gente fala que a criança tem que apresentar alguns requisitos, algumas habilidades, até mesmo algumas funções psicológicas (atenção, concentração) para que ela seja alfabetizada, por exemplo, o que vocês acham que está na base dessa questão? Qual é a concepção que faz com que a gente acredite nisso?

(Professoras ficam em silêncio por um momento)

Elma: Eu penso que [...] tem a ver com como uma concepção que está impregnada dentro de nós, que é a transmissão do saber e não uma construção. A nossa geração ainda está assim. Nós temos que refletir muito, mas muito, para conseguir avançar um pouco. É nela que fomos formados.

Pesquisadora: O que mais? (silêncio). Eu vou até voltar um pouquinho, porque às vezes ajuda (pesquisadora apresenta novamente o enunciado da professora Manuela sobre prontidão): o que é a prontidão? “A criança estar centrada, concentrada no que ela está trabalhando. Ela tem que ter o domínio sobre ela própria”. Então, são características que a criança tem que ter em sala de aula para que ela possa se desenvolver...

Adriana: Posso falar?

Pesquisadora: Pode!

Adriana: A criança... Eu acho que ela tem que atingir essas bases cognitivas, essas conexões de origens neurológicas, psicológicas, para conseguir [...]. Essa prontidão também vem dessas origens neurológicas, psicológicas. Além dos estímulos externos que ela tem que receber, que é quando se trabalha a psicomotricidade para desenvolver a coordenação motora. Então, é todo um conjunto para a criança chegar a essa prontidão para a aprendizagem. Se um desses fatores falha, a criança, certamente, vai ter dificuldade na aprendizagem.

Manuela: Acho que era isso que eu queria passar para ela e não sabia (risos).

Elma: Mas, aí, eu penso que... se ela (a criança) tem que vencer todas essas questões da psicomotricidade, que era muito falado em algumas coordenações, então [...] como é que a gente explica o caso de pessoas que não têm braços e que conseguem ler e escrever?

Adriana: Isso aí já é caso de superação!

Elma: Pois é! Mas veja bem, eu lembro que, quando eu fui alfabetizada, que eu tinha que fazer um monte de exercícios; primeiro, para treinar a coordenação motora grossa, coordenação motora fina, para, depois, ser alfabetizada. Era uma preparação para ser alfabetizado. E o fato da criança, hoje, se alfabetizar ainda cedo, dizem os estudiosos, que não é ponto para dizer que a criança tem altas habilidades. [...] Aí, às vezes, nós pensamos assim... A família ajuda! A família não ajuda! Eu penso que nós não podemos depender da família para que o nosso aluno aprenda. É

evidente que uma família que lê mais, que estimula, é importante. Mas, mesmo que a família não o faça, aí, entra a escola. A escola tem que fazer esse papel. [...] Isso aí é um papel nosso! [...] Então, assim... não são essas coordenações (motoras), essas questões, aí, que vão ajudar a criança a ser alfabetizada. Porque, se fosse assim, nós já teríamos alcançado o sucesso. Porque isso já foi estudado. Por que isso não funcionou? O que vai fazer com que a criança queira? [...] O que vai fazer com que a criança se interesse a ler e a escrever é um ambiente hiperletrado. Mas letrado mesmo! [...] É um ambiente onde se tem a escrita real, com função social e a leitura também. É um ambiente assim que vai levar essa criança a querer ler! [...]

Adriana: Sabe o que é essa prontidão que nós tanto falamos? A gente não fala [...] do estalo que dá na criança? A gente fala, assim, que a criança deu um estalo! É porque ela entrou sem aquela prontidão e, em determinado momento, ela atinge a prontidão para a aprendizagem, que é o estalo que nós falamos.

Pesquisadora: O que você acha que faz ela atingir esse estalo?

Adriana: O estímulo que ela começa a receber, o brincar, o amadurecimento emocional, psicológico. É o que nós estamos tentando fazer com o Marcos e com a Renata (aluna que está em processo de avaliação).

Elizete: O brincar é muito importante. É nesse momento que ela vai saber regras, limites. Vai saber que ela não é única, que tem também os outros. O desenhar, o pintar, o colar, o recortar, o pular, o correr. Tudo isso dá prontidão para a criança! Se ela não passa por todas essas etapas... se sai queimando etapas, ela não vai conseguir. Ela vai ter dificuldade na escola, realmente.

[...]

Pesquisadora: Então, quando a gente fala que tem que ter um estalo para a aprendizagem, que a criança tem o momento do estalo, que ela tem que apresentar certas características, algumas funções neurológicas desenvolvidas [...]. Eu queria que vocês pensassem: quais teorias que embasam isso? Que teorias do desenvolvimento fundamentam essa concepção de que o aluno tem que ter uma prontidão para a alfabetização? De que ele tem que apresentar certas características, como requisitos para aprender a ler e a escrever?

Denise: Piaget?

Adriana: Piaget. Não é?

Pesquisadora: Vocês acreditam que é Piaget?

Elizete: Vigotski.

Adriana: É Piaget. Não tem o período operatório, operatório concreto? Alguma coisa assim? Eu esqueci essas fases. Inclusive, ele fala dessas fases de acordo com a idade, ele divide,

não é? Ele divide por idade, por faixa etária. Ele determina que em tal faixa etária a criança vai ser capaz de realizar tal coisa, no aspecto cognitivo. Em tal fase ela vai ser capaz de classificar, por exemplo.

Elma: Então, não precisa de intervenção. É só esperar a idade! (Falou em tom irônico)

Elizete: Mas não funciona assim [...] ficar esperando...

Denise: Não é só isso que ele coloca!

Manuela: Tem que receber estímulo também. Não é só a idade! Por que essas crianças que nascem com deficiência recebem aquele estímulo, a estimulação precoce? Ela serve para começar a preparar a criança, em todos os sentidos, para se adequar também ao meio, na fase do desenvolvimento dela.

Adriana: Daí, a importância da mediação.

Pesquisadora: Você estava colocando que, para Piaget... Você acha que não precisa de...

Elma: Não. Eu falei que se vai chegar uma fase assim... se vai chegar, deixa a fase chegar. Sem muita... sem o outro significativo, ali, para estar injetando.

Pesquisadora: Na verdade, o que eu quero que a gente perceba é que em tudo que a gente fala, em tudo que a gente faz, na nossa prática, sempre tem um concepção, sempre tem uma teoria que está fundamentando. Às vezes, a gente fala que a prática não tem nada a ver com a teoria, que são coisas que estão muito separadas. Mas não estão. No próximo encontro, eu vou trazer para vocês um texto que fala sobre as correntes da psicologia e a influência delas para a educação. Como que elas influenciam, até hoje, certos termos que a gente ainda usa: de prontidão, de que a criança tem que ter uma maturidade para aprender. Ou seja, de que ela tem que se desenvolver para aprender.

Denise: Porque essas concepções nos influenciam, desde lá, na época do magistério.

Pesquisadora: Na medida em que nós tivermos consciência de que essas correntes influenciam, diretamente, o nosso trabalho, inclusive, a forma de alfabetizarmos os nossos alunos, nós poderemos ressignificar a nossa prática, modificando-a naquilo que for necessário.

Denise: Você quer colocar a importância do estudo, não é?

Pesquisadora: Isso. Para que gente possa ter clareza de como estamos fundamentando o nosso trabalho.

Elma: A origem, as razões pelas quais nós fazemos assim... E, aí, a gente reflete.

Pesquisadora: Exatamente. Na medida em que você começa a refletir como você fundamenta sua prática, tendo essa clareza, você vai começar a perceber se você quer continuar naquele caminho ou não.

[...]

Ao ser gerada uma discussão, no meio associado, acerca das concepções de desenvolvimento que estariam relacionadas ao conceito de prontidão, apresentado por Amália e Manuela, Elma faz uma afirmação importante: “Eu penso que [...] tem a ver com uma concepção que está impregnada dentro de nós, que é a transmissão do saber e não uma construção. A nossa geração ainda está assim. Nós temos que refletir muito, mas muito, para conseguir avançar um pouco. É nela que fomos formados”.

Os enunciados de Elma foram de grande relevância, pois ela trouxe à tona uma questão bastante significativa para este trabalho investigativo. Elma ressalta que os conceitos apresentados pelas docentes (Amália e Manuela) estavam relacionados a concepções *impregnadas* em suas práticas. Pôde-se depreender de suas colocações que tais concepções estavam associadas a um ensino de caráter tradicional, no qual o professor seria apenas um transmissor de conhecimentos (prontos e acabados) e os alunos, para alcançarem um bom desempenho em seu aprendizado, deveriam apresentar, *a priori*, certas características e capacidades já consolidadas em seu desenvolvimento.

Na visão da referida professora, as docentes só poderiam avançar com relação a tais concepções, que já se encontram cristalizadas no fazer docente, por meio de um processo reflexivo, pois foi a partir desses pressupostos que elas foram formadas. Nessa perspectiva, Kramer (2010), ao discorrer sobre a formação de professores alfabetizadores, em serviço, afirma que avanços teóricos e transformações na qualidade do ensino não ocorrerão por meio de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais ou de um novo método redentor de alfabetização. Para a autora, o caminho possível seria, assim como ressaltado por Elma, a reflexão sistemática dos docentes sobre suas práticas no contexto escolar, trabalhando conteúdos e atitudes referentes ao processo de alfabetização e associando, nesse processo reflexivo, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta dos professores.

De fato, as concepções apresentadas, apoiadas em princípios inatistas e maturacionistas de desenvolvimento, pareciam estar direcionando as práticas e os discursos do grupo de professoras que compunham o meio associado. Mesmo após a fala de Elma sobre a necessidade de avançar naquelas concepções, Adriana afirmou que “a criança... Eu acho que ela tem que atingir essas bases cognitivas, essas conexões de origens neurológicas, psicológicas, para conseguir [...]. Essa prontidão também vem dessas origens neurológicas, psicológicas. Além dos estímulos externos que ela tem que receber, que é quando se trabalha a psicomotricidade para desenvolver a coordenação motora [...]”.

Ao ser questionada por Elma com relação à necessidade de preparar o aluno para a alfabetização, com treinos psicomotores, por exemplo, Adriana, mais uma vez, defendeu os preceitos anunciados por Amália e Manuela, e complementou: “Sabe o que é essa prontidão que nós tanto falamos? A gente não fala [...] do estalo que dá na criança? A gente fala, assim, que a criança deu um estalo! É porque ela entrou sem aquela prontidão e, em determinado momento, ela atinge a prontidão para a aprendizagem, que é o estalo que nós falamos”.

Contudo, é importante enfatizar que, embora tenha prevalecido no grupo a defesa da centralidade de fatores orgânicos e maturacionais para a aprendizagem dos alunos, as docentes não conseguiram articular suas proposições a uma teoria do desenvolvimento. Interrogadas acerca de qual teoria estaria fundamentando os preceitos por elas apresentados, as docentes se mostraram confusas e pouco seguras em suas respostas, que foram inconclusivas. Denise perguntou em tom hesitante: “Piaget?” Adriana respondeu, demonstrando dúvida: “Piaget. Não é?” Elizete apontou outra resposta: “Vigotski”. Adriana contestou: “É Piaget. Não tem o período operatório, operatório concreto? [...] Inclusive, ele fala dessas fases de acordo com a idade, ele divide, não é? Ele divide por idade, por faixa etária. Ele determina que em tal faixa etária a criança vai ser capaz de realizar tal coisa, no aspecto cognitivo”. Elma fez, então, uma observação crítica com relação ao posicionamento das colegas: “Então, não precisa de intervenção. É só esperar a idade!” Elizete discordou, afirmando que “[...] não funciona assim [...] ficar esperando...”. Manuela contestou: “Tem que receber estímulo também. Não é só a idade! [...]”. E Adriana complementou: “Daí, a importância da mediação”.

As docentes admitiram que as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, oriundas das principais teorias do desenvolvimento, estavam presentes e direcionavam as suas práticas. Isso pôde ser evidenciado no enunciado de Denise, quando ela afirmou: “Porque essas concepções nos influenciam, desde lá, na época do magistério”.

Porém, elas demonstraram uma formação frágil, pouco consistente, no que se refere a essas teorias e seus pressupostos básicos, bem como de seus componentes ideológicos. Tal situação pode levar a uma prática alienada e pouco reflexiva, pois acabavam lhes faltando ferramentas e subsídios para um processo de análise e coanálise de suas ações e intervenções no contexto de sala de aula. Essa prática alienante gera uma estagnação profissional, uma dificuldade em buscar a transformação constante e consciente do fazer pedagógico, transferindo a terceiros (especialistas, outros profissionais) o poder de ditar como os professores devem conduzir o processo educacional de seus alunos.

Nessa direção, Arce (2001), ao analisar a influência de postulados neoliberais e pós-modernos nas políticas contemporâneas voltadas para a formação de professores, problematiza que a proposta que tem se apresentado de modo recorrente, nas últimas décadas, de formar professores

reflexivos não pode estar calcada somente sobre uma necessidade de reflexão sobre a prática. Não é possível, também, segundo a autora, abdicar-se da formação inicial dos docentes, realizando-a de modo aligeirado ou transferindo-a, quase totalmente, para uma formação em serviço. A autora ressalta:

Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (Arce, 2001, p. 14).

Confirmando as ideias de Arce, uma pesquisa realizada por Lara, Tanamachi & Junior (2006) cujo objetivo era identificar, explicitar e analisar concepções de desenvolvimento e aprendizagem de profissionais de uma escola pública verificou que os profissionais não conduziam, de modo consciente, seus pensamentos e ações a partir de conhecimentos científicos. Segundo os autores, havia na realidade educacional pesquisada um conhecimento fragmentado e superficial do saber psicológico acerca de temas como desenvolvimento e aprendizagem, cujo processo de elaboração e apropriação se dava sob a forte influência do senso comum. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola estudada não era norteado por uma única concepção, mas por várias teorias, que eram permeadas pela experiência imediata e pela ausência de reflexão por parte de cada profissional.

Outro estudo, realizado por Emmel & Krul (2012), que analisou as teorias da aprendizagem que embasam o fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, revelou que os professores não tinham clareza sobre o que eram essas teorias. A maioria dos participantes alegaram não utilizar somente uma perspectiva, confundindo teóricos e suas respectivas abordagens.

Essa realidade também foi percebida neste processo investigativo; por isso, fez-se necessário, no decorrer deste trabalho, uma discussão com as docentes acerca das principais teorias, seus pressupostos e desdobramentos educacionais. Somente depois dessa discussão foi possível refletir com mais clareza sobre as teorias que fundamentavam as práticas pedagógicas analisadas na pesquisa e suas implicações na forma de conceber o desenvolvimento e o aprendizado do aluno com deficiência intelectual e seu processo de inclusão educacional.

Após o encontro no qual foi realizada essa discussão, foi feita a terceira autoconfrontação, na qual Iracema assumiu sua postura inatista e maturacionista e deixou clara sua descrença na

capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, bem como no processo de inclusão desses educandos.

Episódio 10 – Atividades diversificadas: inclusão ou exclusão do aluno com deficiência intelectual? (3ª autoconfrontação simples: Iracema e pesquisadora – 5/6/2012)

Na terceira autoconfrontação simples foi realizada a análise da videogravação realizada na turma de Iracema. Sua aula ocorreu da seguinte forma: primeiramente, ela solicitou que os alunos copiassem os seus nomes três vezes, a partir de uma ficha que estava sobre suas carteiras. Depois, propôs uma atividade individual, na qual os alunos regulares e o aluno Gustavo (aluno com deficiência intelectual) tinham que relacionar palavras a figuras em uma cartela.

Enquanto isso, Bianca e Marcos (alunos com deficiência intelectual) montavam um quebra-cabeça (de figuras e palavras) com ajuda de um colega escolhido pela professora. Após essa atividade, os alunos regulares e Gustavo copiaram as palavras da cartela no caderno e leram as palavras para a professora. Os alunos Bianca e Marcos realizaram uma atividade mimeografada; depois, fizeram recortes e colagem de palavras e figuras relacionadas a personagens da Turma da Mônica. Por último, os alunos regulares separaram as palavras formadas na atividade anterior em dois grupos: comida e brinquedo, enquanto os alunos incluídos (Bianca e Marcos) cobriam palavras pontilhadas no caderno.

Na situação de autoconfrontação simples, a pesquisadora questionou Iracema acerca da possibilidade de planejamento de atividades que envolvessem todos os alunos, o que será apresentado nos diálogos seguintes.

Pesquisadora: Uma coisa que eu queria te perguntar é se você já tentou fazer um trabalho com a turma, sem eles (os alunos especiais) estarem separados. Junto com todo mundo.

Iracema: Já!

Pesquisadora: Como foi a experiência?

Iracema: Como eu disse a você, sempre o coleguinha ajudando. Eles fazem. Eles participam. Eu coloco assim: “Maria Clara, vai ajudar o Marcos!” Aí, vai e faz! Ele faz. Mas é aquela história que eu digo a você... Eu, a professora, eu faço com que eles participem. Mas, no meu pensamento, eu acho que não surte efeito.

[...]

Pesquisadora: Eu percebi que, embora eles sentem em duplas, eles fazem um trabalho mais individual. Mesmo no caso dos alunos regulares, eles não trocam muito entre eles. Você percebe isso?

Iracema: Eu percebo assim... Aqueles que necessitam de mais ajuda, que ainda não estão lendo, sempre são os que mais procuram ajuda do colega. Aqueles que já sabem alguma coisa são mais individualistas. [...]

Pesquisadora: Eu percebi que eles pedem mais a sua intervenção. Não percebi essa interação entre os alunos na hora de fazer a atividade. Era mais individual mesmo. O Gustavo estava fazendo a mesma atividade que a turma, na maioria das vezes. Só que também de forma mais individual. Ele parece ser um pouco mais tímido...

Iracema: É... Eu acredito que ele é. Mas por causa da dificuldade da fala dele.

Pesquisadora: E eu percebi que ele fica, ali, tentando fazer sozinho. Mesmo estando com dificuldade, ele não pede ajuda. Você percebeu isso? Ele é sempre assim?

Iracema: Não! Às vezes, o Gustavo, quando senta perto do Natan, ele fica pedindo ajuda ao Natan. Mas quando está com outra criança, ele não pede e vai me chamar. O negócio dele é muito comigo. O Gustavo pede muito minha ajuda. Ele vai atrás de mim.

Pesquisadora: Você estava na última reunião que a gente teve? Nós vimos aquelas concepções de desenvolvimento: as concepções da abordagem inatista-maturacionista, da comportamentalista. Falamos da teoria de Piaget, que privilegia muito a interação da criança com o objeto de conhecimento. E, depois, a gente falou da teoria histórico-cultural, quem tem Vigotski como principal autor, que vai dizer que nas interações é que a criança vai produzir, vai aprender, vai se desenvolver. Dentro de tudo isso que a gente falou, o que você acha? Você se vê dentro de uma dessas abordagens? Nesse dia, por exemplo, o trabalho que você desenvolveu não só com os alunos especiais, mas com a turma em geral, você acha que estava mais em que linha? Você consegue ver que você adota uma dessas concepções? Ou não?

Iracema: Eu acho o seguinte... eu faço assim... eu misturo muito. Como a gente estava até comentando, esse negócio da leitura... Fico, às vezes, pensando na minha mente. Eu acredito que essas crianças não leem porque não atingiram o grau de maturação delas. Porque eu acredito que, quando eles atingem, tem que haver aquele interesse. Acredito que muitos deles, ali, a maioria, ali, pelo menos cinquenta por cento, não estão interessados. Não tem ainda aquele interesse. Não sei se é a família que contribui. Mas acredito que é essa maturação mesmo. Que eles ainda não estão prontos para ler. Eu não acredito de jeito nenhum que passou para o primeiro ano, passou para o segundo e que foi falha da professora. Porque eles ainda não sentiram aquele interesse. Tem tanto aluno na sala que não lê! Você pede para pegar um livrinho e, às vezes, pega até com raiva porque a professora está mandando, porque agora é a hora da leitura. E, de repente, no meio de dezesseis tem dois que não estão lendo, mas se interessam. A partir da hora que você vê aquele aluno interessado, você já vê como ele se desenvolve.

Pesquisadora: E no caso do aluno especial, o que você está me falando... veja se estou entendendo, certo? [...] Você acredita que o aluno, para ele aprender, que as dificuldades que eles têm são em função da pouca maturidade, de não estar pronto para a questão da alfabetização?

Iracema: Exatamente. [...] Aí, às vezes, a gente pergunta: quando eles vão despertar? Porque se o professor trabalha diariamente... Eles sabem que eles estão, ali, para estudar, para ler. Mas você nota assim... Nossa! Tem uns que se pudessem não estavam ali. Tem alguns que estão na sala de aula sem a menor vontade de estudar.

Pesquisadora: Você acha que, no decorrer das atividades que você tem desenvolvido, você acha que elas têm propiciado para eles entenderem a função dessa escrita, da leitura? No dia a dia...

Iracema: Não têm. É isso que eu digo. São imaturos de tudo, de entender, de compreender o mundo. Eles ainda não despertaram, eles não...

Pesquisadora: E como você acha que eles poderiam despertar? O que poderia ser feito?

Iracema: É isso que eu mesma fico me perguntando. Eu fico sempre mudando as atividades, as estratégias de ensino. Como aquele, ali, não está lendo; eu não fico forçando ele a fazer as atividades. Como é que ele não está lendo e vai abrir um livro de atividades?! Então, eu fico procurando atividades de acordo com cada nível. O que já sabe, vamos ali avançar [...].

Pesquisadora: E no caso dos alunos especiais? Eu percebi que na sua aula (no vídeo da Amália também aconteceu isso), eles estão sempre fazendo atividades diferentes, diferenciadas da turma. Quase sempre.

Iracema: Mas, Fabiana, vou dizer o seguinte: é muito complexo mesmo você trabalhar com inclusão. Não é fácil você colocar três alunos, cada um com uma deficiência diferente do outro, e você trabalhar tudo por igual. Eu acho que já não é por aí! Para mim, a inclusão devia ser assim; inclui ele na interação. Mas você querer que um aluno... Pelas coisas que eu já li sobre Síndrome de Down, a criança, ela aprende, ela se desenvolve. Mas sempre o desenvolvimento dela está aquém daquele outro... em ano, idade. Ela não pode, por exemplo, como eu escutei da mãe da Bianca: “Professora, ela não passou ainda para o quarto ano porque ela ainda não está lendo”. [...] Pelo que eu já li sobre Síndrome de Down, tem aqueles que conseguem ler, mas também nem todos. Depende, como eu digo a você, da maturação de cada um. Digamos que essa criança só vá conseguir ler quando ela estiver com dezesseis anos. Porque quando ela tiver dezesseis anos, a maturação dela vai estar na maturação de seis, sete anos, que é a idade em que ela vai estar pronta para a alfabetização. Entendeu? Se ela não acompanha, como é que ela quer exigir que uma criança dessas, com oito, nove anos, que ela tem que ler agora?! Ela aprende? Aprende. Ela desenvolve, mas não é com o mesmo ritmo exatamente. Pode ser que ela vá ler com dezesseis anos, dezessete. E pode ser que ela não consiga [...]. Por exemplo, o Marcos [...], uma criança dessas, de oito anos, faz o teste dele e ele tem a idade de dois anos. Como é que a gente quer colocar desenvolvimento intelectual de dois anos junto com criança de nove ou dez anos e quer que ela acompanhe? Por isso as atividades são diferenciadas. Nem todas! Mas precisa das atividades diferenciadas por que não dá!

[...]

Uma primeira questão suscitada nesse episódio refere-se à crença no esforço e na responsabilidade de cada indivíduo por seu fracasso ou sucesso escolar – crença esta que não se refere somente aos alunos incluídos, mas aos alunos em geral, conforme as declarações de Iracema, ao definir em qual abordagem teórica sua prática pedagógica estaria fundamentada: “Eu acredito que essas crianças não leem porque não atingiram o grau de maturação delas. Porque eu acredito que, quando eles atingem, tem que haver aquele interesse. Acredito que muitos deles, ali, a maioria, ali, pelo menos cinquenta por cento, não estão interessados”. Mais à frente, ela complementou: “[...] Eles ainda não estão prontos para ler. Eu não acredito de jeito nenhum que passou para o primeiro ano, passou para o segundo e que foi falha da professora. Porque eles ainda não sentiram aquele interesse”.

Percebe-se que, na visão de Iracema, as crianças que não estavam, por algum motivo, conseguindo avançar em seu processo de alfabetização eram imaturas. Por causa dessa imaturidade, elas não demonstravam interesse em aprender, sendo, portanto, culpabilizadas por seu baixo desempenho escolar. Além disso, ao afirmar que “de jeito nenhum [...] foi falha da professora”, Iracema eximiu os profissionais e todo o sistema educacional de suas responsabilidades perante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que não conseguem avançar pelos métodos tradicionalmente utilizados.

Voltando-se para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, Iracema advertiu: “[...] Pelas coisas que eu já li sobre Síndrome de Down, a criança, ela aprende, ela se desenvolve. Mas sempre o desenvolvimento dela está aquém daquele outro... em ano, idade. [...] Tem aqueles que conseguem ler, mas também nem todos. Depende, como eu digo a você, da maturação de cada um. [...] Quando ela tiver dezesseis anos, a maturação dela vai estar na maturação de seis, sete anos, que é a idade em que ela vai estar pronta para a alfabetização”.

Mais uma vez, nos enunciados de Iracema, revelou-se a baixa expectativa com relação à *performance* escolar dos alunos com deficiência intelectual incluídos. Como dito anteriormente, com base em noções inatistas e maturacionistas, os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual são pré-concebidos e pré-avaliados a partir do seu suposto defeito orgânico e não como um sujeito de possibilidades (Ferreira, 2009; Santos, 2012; Teles, 2010). A maioria dos profissionais sequer chama os alunos pelo nome, mas pela sigla que remete à modalidade de deficiência ou transtorno na qual ele está cadastrado no sistema da rede pública de ensino do Distrito Federal: DI (Deficiência Intelectual), DI/Down (Deficiente intelectual com Síndrome de Down) e assim por diante. Tal como é discutido em Tunes (2007), a deficiência é reificada no ser, vista como atributo essencial do indivíduo, que não é concebido como pessoa, mas definido pela sua deficiência, pela falta transitória ou absoluta de alguma capacidade, habilidade ou inteligência.

As filmagens realizadas na turma de Iracema também foram objeto de análise no meio associado. Da mesma forma que ocorreu na autoconfrontação, a pesquisadora solicitou que, à luz das abordagens estudadas e discutidas no encontro anterior (6º encontro), as professoras tentassem

identificar as orientações teóricas desdobradas a partir da prática pedagógica de Iracema. As discussões suscitadas são relatadas no próximo episódio.

Episódio 11 – Concepções teóricas X práxis pedagógica (meio associado – 6/6/2012)

No sétimo encontro com o meio associado, estavam presentes Lígia, Andreia, Gleice, Iracema, Ivone, Fabrícia, Elizete e Denise. Ao serem analisadas as filmagens produzidas na turma de Iracema, as professoras iniciaram uma discussão acerca da abordagem utilizada pela professora. Mesmo tendo sido revistas as principais teorias do desenvolvimento no sexto encontro, o grupo demonstrou dificuldade em fazer a análise solicitada pela pesquisadora, conforme os enunciados apresentados a seguir:

Andreia: Eu não saberia colocar qual abordagem que ela usou!

Lígia: Ah! Eu vejo que ela usou de todas um pouquinho. A gente tem essa tendência, mesmo. Tem momentos que a gente tende para uma abordagem, tem momentos que a gente é mais tradicional.

Gleice: De todas um pouquinho. Tem momentos que você deixa a criança, em outros você mostra. Ela agiu de todas as formas ali. Acho que nós não temos isso, não! Não existe só uma forma, uma abordagem. Não tem como!

Iracema: Eu falei pra Fabiana: “A gente trabalha de acordo com a necessidade do aluno”.

Lígia: E da gente mesmo! E a gente consegue, não é?!

Andreia: Mas acho que o que está acontecendo é a falta de a gente estudar, porque, hoje em dia, não tem como a gente não ter uma abordagem totalmente clara de como a gente trabalha dentro de sala de aula.

Gleice: Não! Não estou falando isso. Eu estou falando de usar uma abordagem só!

Andreia: Fica meio difícil, sabia?! Igual eu falei... Eu estou fazendo um curso e a professora perguntou qual abordagem eu usava. E eu falei pra ela: “Eu não sei. Eu não sei nem o que é isso!” [...] Eu estou vendo isso, Fabiana. Alfabetização! Eles estão falando que a gente tem que ensinar diferente. Mas as pessoas não estão sendo formadas para ensinar diferente. Até que ponto essa mudança? Assim... A pessoa vai mudar! Porque está todo mundo mudando, gente! Eu não vou ficar no tradicional porque meu colega já está à frente... A escola toda já não funciona mais assim. Mas, se não preparar para mudar, acaba que não funciona, porque... a pessoa não está estudando para se preparar para essa mudança!

Pesquisadora: Para você adotar uma outra prática, você tem que estar bem fundamentada para saber de que pressupostos você vai partir... em que aspecto você vai mudar.

Lígia: Na verdade, Fabiana, eu vejo assim: quando você está na universidade ou mesmo na escola normal (quem fez escola normal), você tem acesso a todas as correntes. Você tem acesso a todos os pensamentos e você se identifica com alguma coisa ali. Só que a gente já passou por muitos modismos. E alguns modismos sem embasamento. Não se solidificou uma postura dentro da gente.

[...]

Pesquisadora: Eu queria colocar um ponto... a gente percebe que há uma tendência, inclusive outras pesquisas mostram isso, que quando se trabalha com a inclusão, há uma tendência em se fazer um trabalho diferenciado para os alunos incluídos. Na verdade, em se adotar um currículo diferenciado, um currículo para a turma e outros para os alunos especiais.

Lígia: E aqui a gente não percebe isso. Existe o mesmo... Eu percebo assim.

Pesquisadora: Na verdade, nas turmas que a gente filmou, na turma da Iracema, da Amália, ainda está acontecendo. Não em todos os momentos. [...] Mas, de um modo geral, a gente percebe que a tendência, o que é confirmado nas pesquisas sobre inclusão, é que se tenha um currículo separado para esses alunos. Ou seja, eu desenvolvo uma atividade com a turma e uma atividade mais elementar, mais simplificada, com uso de material concreto para os alunos especiais. [...]

Lígia: Eu mesma na sala de recursos, Fabiana... Você lembra? Eu trabalhava muito com o concreto. A minha mesa era, ali, o tempo todo com material à disposição. E eu não tinha a oportunidade de fazer a troca, como a gente tem lá, na inclusão, na sala de aula.

Pesquisadora: Não é que não se possa trabalhar com material concreto. Mas existe uma crença de que com esses alunos não se pode desenvolver atividades sem o auxílio desses materiais, que exijam um nível de abstração mais complexo. Então, o que acontece? O aluno deficiente é incluído na turma, no ensino regular, mas continua tendo um currículo à parte.

Denise: Às vezes, o aluno com deficiência pode não ter a mesma rapidez de raciocínio, ser mais lento. Mas consegue fazer, né?!

Pesquisadora: Tudo vai depender de como a atividade vai ser mediada porque eu posso dar a mesma atividade, mas com a intervenção diferenciada em determinados momentos, conforme a necessidade do aluno. A professora poderia propiciar mais interações significativas, não só com o professor, mas entre os alunos, porque a tendência que se tem é de se desenvolver atividades que não propiciem essas trocas e que vão privilegiar uma realização mais individual do aluno, um esforço solitário.

Lígia: Por que a gente foi treinada dessa forma, né?! É o nosso treinamento, né!?

Pesquisadora: Isso. A forma de trabalhar depende da forma pela qual nós fomos formadas. Na corrente inatista, por exemplo, a concepção de desenvolvimento que se tem é que os recursos para a criança se desenvolver estão nela mesma. Ela que é responsável pelo sucesso e pelo seu próprio fracasso.

Andreia: Ah! Puxou para o pai, né!?

Pesquisadora: Não significa que os aspectos biológicos, orgânicos, não tenham sua importância. Mas, nessa corrente, eles são preponderantes. Tudo é atribuído a esses fatores.

Lígia: Tudo! Simplesmente!

Pesquisadora: Tudo depende do indivíduo, do seu esforço, das suas características que já são pré-determinadas desde o nascimento.

Denise: Mas isso não é só com aluno especial, não! Até a gente, na escolha do livro didático, fala: “Não! Vamos pegar esse livro que é mais fácil. O outro, os meninos não dão conta, não!”

Pesquisadora: Exatamente. É nesse sentido que é inatista, porque a responsabilidade está toda no indivíduo, se ele é ou não capaz. Se o aluno tem uma deficiência, então, um defeito biológico, é ainda pior, porque aí realmente o meio, a escola pouco pode fazer. Porque, nessa abordagem, o que determina o aprendizado é a maturação do aluno, biológica, psicológica, neurológica. [...] Então, quando se privilegia atividades individuais (e sempre diferenciadas), como a gente está concebendo o aluno com deficiência? Se a gente o tempo todo faz uma atividade para eles diferente, mais simples. [...] Qual é a concepção que vocês acham que está presente aí?

Andreia: Eu acho que é inatista e cognitivista. É isso. Ela dá a atividade, ela faz a mediação, mas assim ele não vai... Não adianta mesmo escrever, aqui, que não vai conseguir, não. Eu vou mediar esse aqui porque esse que vai conseguir e vai fazer.

[...]

No início do episódio, os enunciados das professoras demonstraram a dificuldade do grupo em identificar, na prática pedagógica analisada, os preceitos e as concepções que a conduziam. Lígia alegou que: “Ah! Eu vejo que ela usou de todas um pouquinho. A gente tem essa tendência, mesmo”. Gleice confirmou a fala da colega: “De todas um pouquinho. [...] Acho que nós não temos isso, não. Não existe só uma forma, uma abordagem. Não tem como!” Iracema se justificou: “Eu falei pra Fabiana: ‘A gente trabalha de acordo com a necessidade do aluno’”.

O fato de não existir um trabalho pedagógico fundamentado em uma teoria ou abordagem específica faz com que as professoras não tenham clareza de por que estão utilizando determinadas intervenções ou planejamentos. As docentes conhecem as teorias de forma fragmentada e superficial, absorvendo alguns princípios no cotidiano escolar, geralmente a partir das políticas e dos programas pedagógicos em voga, ou ainda dos cursos de formação aligeirados que são oferecidos pelas Secretarias de Estado de Educação em forma de pacotes de treinamento.

Tais pacotes são concebidos por uma instância central, constituída por profissionais que planejam, aprofundam-se teoricamente e elaboram os livros e materiais, com o intuito de introduzir mudanças ou inovações educacionais rápidas. Segundo Kramer (2010), eles recorrem ao efeito multiplicador, que leva, já na instância central, a um processo de dicotomização entre concepções e

práticas de operacionalização. Consequentemente, chegam aos professores que estão em serviço compreensões distorcidas, fragmentadas, que não propiciam uma formação teórica consistente e, tampouco, um repensar das práticas ou uma transformação do trabalho pedagógico.

Reforça-se, então, o discurso de culpabilização dos professores e alunos, no qual está subjacente o ideário da privação cultural: “[...] fazemos tudo para treinar o professor e ele não aprende, ou, mesmo com o professor preparado os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes, etc.” (Kramer, 2010, p. 79). Na verdade, o que acontece é que os docentes acabam tendo acesso às teorias de modo simplificado e acrítico, sem um aprofundamento em seus pressupostos e suas implicações para o fazer pedagógico. Tal situação os leva a uma postura aversiva, que a referida autora denomina de regressividade, na qual se rejeitam quaisquer tentativas de inovação. Estas são vistas como inócuas e totalmente desvinculadas das práticas concretas vivenciadas no contexto escolar.

Contudo, é importante ressaltar que os limites na formação docente já se impõem na formação inicial. Rodrigues e Kuenzer (2007), ao analisar a concepção de prática que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, em suas distintas versões, criticam a visão pragmática e tecnicista e a ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, que privilegia a prática em detrimento da teoria. Segundo as autoras,

o que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de articulação entre o teórico e o prático. Estes dois pólos, que se relacionam dialeticamente, constituindo a práxis, embora se unifiquem através do pensamento, guardam especificidades. [...] De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. [...] A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual. Ou seja, a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática para que ele espontaneamente aprenda (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 58-59).

Sobre as lacunas em seus processos de formação, Andreia observou: “Mas acho que o que está acontecendo é a falta da gente estudar, porque, hoje em dia, não tem como a gente não ter uma

abordagem totalmente clara de como a gente trabalha dentro de sala de aula”. A observação de Andreia colocou em xeque as argumentações docentes anteriores e desvelou o motivo pelo qual elas defendiam que suas práticas tinham uma fundamentação eclética, mudando de acordo com a necessidade do aluno. O que ocorria, de fato, no contexto educacional estudado era a falta de estudos consistentes e aprofundados a respeito de como os alunos aprendem e se desenvolvem, que levassem a uma práxis mais sólida e consciente.

Andreia exemplificou a falta de conhecimentos das professoras relatando um fato que ocorreu com ela mesma: “Fica meio difícil, sabia?! Igual eu falei... Eu estou fazendo um curso de especialização e a professora perguntou qual abordagem eu usava. E eu falei pra ela: ‘Eu não sei. Eu não sei nem o que é isso!’” Lígia também comentou o assunto, na forma de um desabafo: “Na verdade, Fabiana, eu vejo assim... Quando você está na universidade ou mesmo na escola normal (quem fez escola normal), você tem acesso a todas as correntes. Você tem acesso a todos os pensamentos e você se identifica com alguma coisa ali. Só que a gente já passou por muitos modismos. E alguns modismos sem embasamento. Não se solidificou uma postura dentro da gente”.

Ao falar dos “modismos sem embasamento”, Lígia referia-se à forma pela qual os programas e projetos pedagógicos são, de um modo geral, impostos aos professores, responsáveis por executá-los. A título de exemplo, pode-se citar a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que se iniciou no Distrito Federal em 2005. Segundo pesquisa realizada por Pereira (2008), mesmo diante da nova proposta da alfabetização em ciclos, nos quais a enturmação é feita por idade e a avaliação deve ter um caráter formativo, o trabalho pedagógico e a lógica avaliativa continuaram sendo a do regime seriado. A autora aponta que um dos principais fatores que impossibilitaram o desenvolvimento dos princípios metodológicos do BIA foi a ausência de reflexão coletiva sobre a avaliação escolar e sobre as concepções de aprendizagem que norteavam o próprio bloco.

Mais uma vez, evidencia-se que não existe um espaço de coordenação coletiva na escola destinado para o estudo e a discussão do trabalho pedagógico – espaço este onde a teoria e a prática, práxis, poderiam ser articuladas e coconstituídas dialeticamente, por meio de um processo de coanálise e de correflexão. Desse modo, as teorias, propostas e políticas educacionais vão sendo apropriadas e interpretadas por cada profissional de modo individual e aplicadas conforme lhes é conveniente em sala de aula, sem as devidas reflexões e avaliações do coletivo profissional, que são responsáveis pelo desencadeamento das possibilidades de resignificação e desenvolvimento.

5.3. Comentários gerais

A partir de análises das situações habituais de trabalho por um coletivo profissional docente (meio associado), o presente estudo investigou a) as concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à atuação pedagógica de professoras que trabalhavam com alunos deficientes intelectuais incluídos em turmas de ensino regular; e b) como essas professoras se posicionavam perante as estratégias pedagógicas adotadas. Ou seja, a partir de um processo de coanálise das práticas pedagógicas adotadas no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, buscou-se evidenciar os alicerces explicativos que fundamentavam o trabalho docente.

Em síntese, os processos de análise e coanálise produzidos nas situações de autoconfrontação simples e cruzada e nos encontros com o meio associado, conforme analisados e discutidos neste capítulo, permitiram perceber que as atuações pedagógicas das participantes desta pesquisa estavam sustentadas, de modo preponderante, por preceitos de cunho inatista e maturacionista. Ou seja, suas práticas tinham como fundamento uma perspectiva teórica na qual se acredita que o desenvolvimento dos sujeitos se dá por etapas, de forma natural, limitada e pré-determinada biologicamente (Vieira & Monteiro, 2012). Esse tipo de concepção leva os profissionais a focarem nas capacidades e/ou limitações individuais e orgânicas dos alunos, minimizando as possibilidades de desenvolvimento advindas das intervenções pedagógicas e das diversas situações de aprendizagem intencionalmente planejadas.

Tais concepções começaram a ser reveladas a partir das demandas das professoras com relação às práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual incluídos. A discussão coletiva baseada no levantamento de tais demandas configurou as duas unidades de análise deste estudo: Unidade A – (Ausência de) autonomia do aluno com deficiência intelectual em sala de aula; e Unidade B – Limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual.

Com relação à ausência de autonomia dos alunos com deficiência intelectual, o que se evidenciou nas enunciações produzidas é que essa demanda estava associada a uma intervenção pedagógica geralmente individualizada, realizada com a professora, principalmente quando se tratava do aluno incluído. Dessa situação, surgiram colocações docentes de que o aluno exigia uma atenção constante, conforme comentário de Mariza ao falar sobre os desafios da prática pedagógica com alunos incluídos: “[...] Eu tenho que estar com ele em tempo integral para fazer uma tarefa” (Episódio 1 – 1º encontro com o meio associado).

Essa prática de cunho individual, na qual a professora era, quase o tempo todo, a mediadora do conhecimento para esses alunos, tinha também como base incompreensões acerca da importância do papel do outro e das dinâmicas interativas para o processo de internalização do conhecimento, visto na perspectiva histórico-cultural como um elemento fundante da elaboração cognitiva. Conforme já mencionado, as concepções biologicamente determinantes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual diminuem,

qualitativamente, a função da intervenção pedagógica (Anache, 2011; Batista & Tacca, 2011; Borges et al., 2008; Dainêz, 2009; Dainêz, Monteiro & Padilha, 2008; Oliveira, 2012; Silva, Ribeiro & Mieto, 2010; Smolka & Góes, 2008; Toledo, 2011).

As docentes acreditavam que os alunos incluídos, devido a suas dificuldades e limitações cognitivas, não poderiam se beneficiar de atividades em cooperação com os colegas regulares. Por isso, direcionavam a eles um trabalho pedagógico que, na maioria das vezes, os isolava das atividades coletivas com a turma. Elas viam a imitação que ocorria ao realizarem atividades colaborativas entre alunos incluídos e regulares como um problema pedagógico, como mera cópia. Ou seja, não a concebiam como um caminho de aprendizagem, como um dos alicerces sobre os quais se inicia o processo de apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, a demanda da ausência de autonomia dos alunos com deficiência intelectual em sala de aula estava estreitamente articulada à questão da limitação cognitiva desses alunos (Unidade de Análise B). Nessa unidade, o que se pôde depreender dos processos de análise docentes foi que, por considerar o diagnóstico de deficiência intelectual e/ou as limitações cognitivas dos alunos incluídos como determinantes de seu desenvolvimento, as professoras acabavam por definir, *a priori*, a sua capacidade de realização. Esta, via de regra, era estabelecida a partir de uma baixa expectativa quanto à *performance* escolar desse aluno, com base em parâmetros comparativos entre o seu desenvolvimento e o de alunos considerados *normais*.

Em um desdobramento dessa crença na incapacidade do aluno com deficiência intelectual e, também, em razão de as docentes considerarem o desenvolvimento desse educando bastante distinto, ocorria a elaboração de um currículo paralelo para os alunos incluídos, de acordo com as suas *capacidades*. Contudo, esse currículo se concretizava, na maioria das vezes, na forma de tarefas simplificadas, individualizadas, repetitivas e descontextualizadas das atividades elaboradas para a turma. Essas tarefas pouco contribuíam para o efetivo processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares.

O trabalho diferenciado com alunos incluídos gerava um conflito entre as docentes, que é evidente no questionamento de Gleice ao ler as respostas de seu grupo sobre os desafios à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais: “Como trabalhar de forma que esse aluno incluso... que ele, realmente, seja incluso naquelas atividades? Você diversifica, mas você quer incluir esse aluno. Mas como fazer isso?” (Episódio 6 – 1º encontro com o meio associado).

É importante adotar estratégias de ensino que atendam as especificidades dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. De acordo com as proposições de Vigotski (2011), é necessária a busca de caminhos alternativos, de intervenções e de instrumentos pedagógicos

diversos que propiciem a superação dos obstáculos encontrados no desenvolvimento do estudante. Segundo Vigotski,

resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (2011, p. 869).

Glat, Vianna & Redig (2012) relataram uma experiência de formação docente continuada e em serviço que teve como base um trabalho colaborativo entre pesquisadores de uma universidade e a equipe pedagógica de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual. A proposta era formular Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que consistiam em uma estratégia de organização da proposta curricular para esse alunado.

As autoras partiram do princípio de que a escola, tanto a regular como a especial, em parâmetros gerais, não tem atendido as necessidades educacionais dessa clientela e pouco tem se esforçado para que os alunos com deficiência tenham uma devida apropriação dos conhecimentos. Para as pesquisadoras, essa situação não é favorável à formação de ciclos de desenvolvimento, configurando-se a escola como espaço de histórias de fracasso e estigmatização. Nesse sentido, a proposta dos PEIs deve partir do princípio de que

somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada (Glat, Vianna & Redig, 2012, p. 81).

Contudo, o que se entende, nesse caso, por individualização ou diferenciação no ensino é uma ação contextualizada, que leva em consideração o currículo escolar elaborado para todos os alunos, mas também busca alternativas para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme já discutido neste estudo, para Vigotski (1989), a criança com deficiência segue as mesmas leis gerais de desenvolvimento da criança dita *normal*. Portanto, a gênese de seu desenvolvimento também está nas relações sociais. Com base em tais pressupostos, o autor acredita que devem ser propostos, nos planejamentos de ensino, os mesmos objetivos para todos os alunos; porém, as estratégias que os alunos com deficiência terão que buscar no meio social/cultural para compensar suas limitações e atingir determinados objetivos serão diferentes daquelas utilizadas por

alunos *normais*, cabendo à escola planejá-las e organizá-las conforme a necessidade de cada aluno. Sobre isso, André discorre:

As pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. [...] Procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes (1999, p. 12).

É importante ressaltar que, nos contextos de sala de aula videogravados nesta pesquisa, os processos de inclusão/exclusão aconteceram em níveis diferentes em cada turma, conforme a aula de cada professora. No plano de aula de Lígia, desde o princípio, houve uma proposta de trabalho coletivo envolvendo os alunos incluídos (todos ouviram a música e a encenaram). Porém, no momento de realizar a produção de texto em parcerias, ela minimizou os objetivos para os alunos com deficiência intelectual, dizendo que eles iriam apenas desenhar.

No planejamento de Amália, houve a tentativa inicial de incluir o aluno deficiente (João) nas atividades propostas. Ela o vestiu de elefante (um dos personagens da música cantada pela turma) e solicitou que ele cantasse a música na frente da turma com alguns colegas. Contudo, diante da recusa em participar das atividades seguintes, o aluno passou o restante da aula fazendo tarefas mimeografadas diferenciadas e descontextualizadas do tema trabalhado, que era a introdução da letra T.

Na proposta de Iracema, inicialmente, duas alunas regulares foram indicadas para auxiliar os alunos incluídos (Bianca e Marcus) na montagem de um jogo de encaixe que associava palavras a figuras. Ao final do jogo, as alunas voltaram para seus lugares e Bianca e Marcus passaram a realizar outras atividades, de caráter individual e mais elementares, com orientação da professora. O outro aluno com deficiência inserido na turma (Gustavo) fez as mesmas atividades dos colegas regulares. Entretanto, também as realizava de modo individual, sem interagir com os colegas. Embora notadamente apresentasse muita dificuldade na resolução das tarefas propostas, ele só solicitava a ajuda da professora – ainda assim, de modo esporádico, quando esta se aproximava de sua carteira.

Apesar de as videograções em sala de aula não terem sido o foco direto de análise neste trabalho, pois procurou-se dar ênfase às análises docentes, é importante observar que, na primeira filmagem, houve uma inclusão mais efetiva dos alunos com deficiência intelectual (Bianca, Marcus e Gustavo) nas atividades propostas. Em nenhum momento esses alunos foram isolados do trabalho realizado com a turma. Lígia, mesmo ao diferenciar comandos a eles direcionados, no contexto de

produção de texto, não impediu que eles fossem além do que havia sido solicitado por ela e se envolvessem nas dinâmicas interativas, nas negociações e trocas com os colegas, permitindo que eles mostrassem suas possibilidades, que auxiliassem e fossem auxiliados pelo parceiro da dupla. Elma, ao analisar a videogravação da aula de Lígia, comentou: “Ah! É muito mais positivo o trabalho em parcerias. O professor não se cansa, porque o enfoque não é no professor. O aluno percebe o erro do outro, vê a escrita do outro. É como se multiplicasse o professor [...]” (Episódio 4 – 1ª autoconfrontação cruzada).

Contudo, nas outras duas videogravações, realizadas nas turmas de Amália e Iracema (que havia assumido a turma de Lígia como contrato temporário), os alunos com deficiência (João, Bianca, Marcus e Gustavo), na maior parte do tempo, não estavam incluídos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ficavam isolados e realizavam, conforme dito anteriormente, tarefas de caráter mais elementar, sem relação com o conteúdo que estava sendo trabalhado com os alunos regulares. É interessante observar como os mesmos alunos (Bianca, Marcus e Gustavo), inseridos na mesma turma, porém com professoras diferentes e propostas pedagógicas distintas, puderam experimentar processos de inclusão/exclusão tão diferenciados.

Lígia, em suas análises acerca da produção de texto em parcerias, ressaltou a importância das trocas entre os alunos, bem como a natureza diferente da mediação entre eles quando comparada com a do professor. Ela afirmou: “[...] Eu percebo que isso é uma situação muito positiva. Porque a troca entre eles, ela é muito diferenciada da troca com a gente. [...] Então eu vejo assim... que eles, entre eles, eles têm uma facilidade maior de trocas do que com a professora” (Episódio 3 – 1ª autoconfrontação simples).

Já nas enunciações de Amália e Iracema, a justificativa para a não participação de seus alunos nas atividades propostas para a turma foi a falta de interesse, decorrente da imaturidade dos alunos incluídos. Essa imaturidade estaria associada, segunda as docentes, à falta de prontidão da criança para a alfabetização, que é definida por Manuela como “[...] domínio dela própria, ali, na sala, vontade, desejo de aprender. Muitos têm dificuldade, na verdade, de recorte, no traçado de uma letra [...]” (Episódio 8 – 2ª autoconfrontação cruzada). Ou seja, para aprender, a criança deveria ser dotada de habilidades comportamentais de atenção, concentração, motivação e motoras.

Tais conceitos de imaturidade e prontidão também estão vinculados a preceitos teóricos inatistas/maturacionistas, que, conforme discutido por Fontana (2005), foram sendo consolidados no discurso pedagógico a partir do início do século XX. Como consequência dessa perspectiva, a esfera educacional foi acometida por um efeito naturalizante do psiquismo, a partir do qual algumas funções psicológicas ou conjunto de habilidades seriam dados hereditariamente; caberia à escola, nas palavras de Tuleski & Eidt (2007, p. 5), a função limitada de “acelerar ou retardar a maturação natural”. Segundo as autoras, com base em uma visão organicista e naturalista de

homem e sociedade, o não desabrochar de capacidades humanas tidas com espontâneas são rotuladas como *doenças, patologias, inabilidades e incapacidades* inerentes ao indivíduo.

Nessa perspectiva, são desconsideradas as condições históricas e materiais de vida dos sujeitos, bem como o seu pertencimento a diferentes classes e suas condições sociais (Padilha, 2012; Maciel & Kassar, 2011). Joga-se para as diferenças e/ou méritos individuais/orgânicos (deficiências versus habilidades individuais) a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso acadêmico. Conforme já citado no capítulo 1 deste estudo, segundo Freitas (2002), a exclusão social é legitimada dentro da escola pela ideologia do esforço pessoal, na qual o aluno com deficiência intelectual é responsabilizado pelo seu insucesso. Ou seja, ele não aprende porque *não tem interesse, é imaturo, não tem prontidão para alfabetização*.

Contrariamente a esses preceitos e com base nas proposições da psicologia histórico-cultural, Tuleski e Eidt (2007) afirmam que a humanização dos indivíduos em uma sociedade de classes não pode ser pensada dissociada de suas posições nas relações sociais estabelecidas historicamente pelos homens, conforme assume a psicologia não marxista, em função de atributos individuais, dos quais fomos dotados naturalmente. Vygotsky argumenta:

Da mesma maneira como a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade é subdividida em classes diferentes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia deve levar em conta o fato básico de que a tese geral que foi formulada agora, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas em diferentes sistemas sociais encontram a sua expressão, tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico (2004, p. 3).

Nessa vertente teórica e filosófica, o homem é um ser social e o desenvolvimento das funções especificamente superiores está atrelado às condições práticas de vida, a partir das relações sociais de produção. Com base nas ideias de Leontiev (1978), é possível dizer que o problema de adquirir (ou não) determinadas habilidades ou conhecimentos não está na aptidão ou inaptidão pessoal, considerada como uma essência do indivíduo. Está, sim, nas possibilidades concretas proporcionadas ao sujeito – seja ele deficiente ou não deficiente, negro ou branco, pobre ou rico – de acessar, conhecer, utilizar e aprender do modo mais amplo possível o conhecimento e a cultura historicamente acumulada pela humanidade.

Diante dos resultados e apontamentos apresentados até o momento a respeito da presença preponderante de concepções organicistas/maturacionistas de desenvolvimento entre as professoras pesquisadas, um aspecto essencial pôde ser desdobrado das enunciações docentes como principal fator que as impede de avançar em suas conceituações acerca da aprendizagem e do

desenvolvimento humano. Trata-se da precariedade da formação, tanto inicial como continuada, que não possibilita, segundo as professoras, consolidar bases teóricas em suas trajetórias profissionais que permitam uma reflexividade crítica sobre suas práticas. Essa questão pode ser exemplificada no episódio a seguir, quando as docentes discutem a necessidade de estudos.

Episódio 12: “Eu precisaria ler mais!” (7º Encontro com o meio associado – 6/6/2012)

Lígia: [...] Aquela questão que a Andreia colocou de que a gente precisa estudar. A gente tem pouco tempo. Tem mesmo impedimentos. A gente não está sempre acessando esses meios, aí (referindo-se a universidades, cursos de mestrado, doutorado, etc.), para a gente estar. Eu tenho a consciência de que eu precisaria ler mais! Eu tenho essa consciência. Eu tenho esse desejo. Mas eu tenho minhas limitações.

Pesquisadora: Às vezes, Lígia, eu vejo que seria possível fazer um trabalho, nas escolas, de formação continuada. Promover mais estudos entre os próprios professores. Não precisava vir alguém de fora. Os próprios professores poderiam se reunir para estudar algumas questões, para refletir sobre as suas práticas, estudar as teorias.

Lígia: A gente não consegue esse elo. A gente não consegue formar esse elo. A gente até tenta. Aí, depois de tantas tentativas, a gente acaba tendo aquela desistência. Você tenta uma vez, duas vezes... E assim, você vê que não está agradando. Porque estudar é uma coisa que requer uma disciplina muito grande. Requer um desejo. A gente tem que desejar. A gente tem que ter disciplina. A gente tem que ter compromisso. E, às vezes, a gente até sabe que tem que ter mais compromisso. Mas são tantas nuances nas nossas vidas, que a gente acaba se dispersando. [...] A gente acaba não conseguindo... Como que eu digo? Incentivar os colegas a terem...

[...]

Ivone: Eu penso assim: que as experiências que a gente teve que fez a gente repensar a nossa prática, foram experiências esporádicas, nas quais a gente conseguiu fechar um grupo onde as pessoas estudavam, faziam, ali, um projetinho.

Lígia: O que é uma pena, né!

Ivone: Aí, vai passando o tempo, a gente se vê sozinha. Não consegue nenhuma colega assim para planejar, organizar. E eu estou percebendo, de um tempo para cá, o acesso ao estudo diminuiu muito. De uns oito anos para cá não teve essa possibilidade para a gente. Um cursinho assim de um ano, coisa assim, que, às vezes, a gente não está dando conta. A carga horária com as crianças está extensa, sem nenhum recurso. Nada! Não tem dinheiro. Não tem recurso. O tempo para coordenar diminuiu e para organizar os materiais diminuiu. Eu lembro que no ano passado, eu ficava dois dias com a criança, ali, no horário que era para eu estar planejando. Não tinha o

coletivo aqui. Essa proposta que você está trazendo, nós tivemos ano passado, essa proposta de estudarmos...

Gleice: Nós começamos.

Ivone: Por exemplo, me preocupa o fato das colegas não estarem aqui (referindo-se às colegas de trabalho que não comparecem no dia da coletiva). Me preocupa, ali, na coordenação, eu não ter um grupo, ali, estudando, planejando. Não tem. Aí, o que eu faço? Aí, eu não venho! Eu faço alguma coisa assim! Na sala de aula está puxado! Está pesado! Eu não estou dando conta! E a minha prática está sendo avaliada e eu não estou planejando direito. Eu não sei nem mais o que eu estou fazendo! Isso é muito importante! E de quem é a função de cobrar que a gente esteja aqui? A gente está muito assim: “Ah, eu faço o que eu quero na hora que eu quero!” E não é assim! Não é, sabe?! Na hora do meu planejamento, eu tinha que estar com o grupo, ali, estudando, pesquisando.

[...]

É interessante verificar como a confrontação de várias vozes e negociações de significados, ocorridas mediante as discussões nos encontros com o meio associado, fez com que as docentes chegassem à conclusão de que possuíam um conhecimento frágil e insuficiente acerca das teorias que deveriam estar fundamentando suas práticas. De fato, elas se conscientizaram (tomada de consciência no sentido freiriano)³⁵ de que precisavam se aprofundar em seus conhecimentos. Essa questão pode ser vista na declaração de Lígia: “Eu tenho a consciência de que eu precisaria ler mais! Eu tenho essa consciência. Eu tenho esse desejo”.

Conforme discutido no capítulo da metodologia, Clot (2010) afirma que essa tomada de consciência no decorrer dos processos de coanálise ocorre, principalmente, em função da motricidade do diálogo propiciada pela clínica da atividade. À medida que vão acontecendo as trocas dialógicas, as posições dos interlocutores acabam sendo reveladas e transformadas, podendo até ser desestruturadas em meio às contradições que emergem no movimento dialógico. Em outros termos, a análise realizada por cada sujeito acerca de si, de suas atividades e das atividades do outro pode levar a uma reformulação e avaliação de sua própria ação e de suas ideias ou concepções. Sobre isso, Clot afirma:

O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim com entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele

³⁵ Conforme já citado, a conscientização, para Freire (1979, p. 15), “implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á, então, de uma *motricidade* própria ao diálogo. Um grande número de situações mostra, de fato, como esse trabalho do sujeito sobre ele mesmo privilegia, durante um momento, aquela de suas atividades que, habitualmente, consiste em reformular e avaliar – quase sempre, nele e para ele – a própria ação. Daí ser possível que resultem questionamentos, reinterrogações acerca de seus critérios, até mesmo, mal-estares (2010, p. 135).

Tendo como base as proposições de Bakhtin sobre as experiências dialógicas, Clot argumenta que, mesmo ao refletir sobre sua conduta, o homem não está falando somente de si próprio ou dos outros, *mas consigo mesmo e com os outros*. Na realidade,

é impossível apreender o homem a partir do interior, de vê-lo e compreendê-lo, transformá-lo em objeto de uma análise imparcial, neutra, a não ser que por uma fusão com ele, sentindo-o. É possível abordá-lo e descobri-lo, mais exatamente, forçá-lo a descobrir-se, somente por uma troca dialógica [...] (Bakhtin, 1970, citado em Clot, 2010, p. 228).

Nesse sentido, esse espaço dialógico proporcionado pela pesquisa, além de ter possibilitado às docentes tomarem consciência da necessidade de estudos para fundamentarem suas práticas de ensino, fez emergir nas *vozes docentes* os impedimentos ou dificuldades para a satisfação dessa necessidade. Lígia faz uma confissão: “Mas eu tenho minhas limitações. [...] Porque estudar é uma coisa que requer uma disciplina muito grande. Requer um desejo. A gente tem que desejar. A gente tem que ter disciplina. A gente tem que ter compromisso. E, às vezes, a gente até sabe que tem que ter mais compromisso. Mas são tantas nuances nas nossas vidas, que a gente acaba se dispersando”. Ou seja, assim como seus alunos, elas têm suas limitações!

Os enunciados das professoras revelaram um conflito profissional e, portanto, pessoal. Elas reconheceram a necessidade de estudar, de buscar mais conhecimento, mas ao mesmo tempo se mostraram estagnadas, impotentes diante de tal demanda e sozinhas, sem um efetivo coletivo de trabalho. Como diria Clot, elas pareciam impedidas de agir, conformadas e resignadas com uma situação que lhes parecia imposta pelo sistema educacional. É o que revela o desabafo de Ivone: “Eu penso assim: que as experiências que a gente teve que fez a gente repensar a nossa prática, foram experiências esporádicas, nas quais a gente conseguiu fechar um grupo onde as pessoas estudavam [...]. Aí, vai passando o tempo, a gente se vê sozinha. Não consegue nenhuma colega assim para planejar, organizar [...]”.

De acordo com as proposições de Clot, o sujeito não pode se colocar de forma passiva diante dos conflitos oriundos da própria atividade, mas mobilizar forças psíquicas para lutar contra as adversidades, para superar ou resistir àquilo que o imobiliza. Entretanto, isso só é possível, na

visão do autor, pelo fortalecimento do raio de ação do coletivo profissional – o que, neste trabalho, está sendo interpretado como uma forma de empoderamento. O empoderamento está associado à noção de saúde, definida por Clot (2010, p. 111) como “um poder de ação sobre si e sobre o mundo adquirido junto dos outros”. Em outros termos, significa a ação política que se constitui a partir do coletivo profissional.

Segundo o referido pesquisador, o enfraquecimento do coletivo profissional se revela, principalmente, na impossibilidade de os sujeitos se reconhecerem no que fazem, havendo uma deterioração da memória coletiva, geralmente, preservada pelo gênero profissional. O coletivo acaba se transformando em “uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento” (Clot, 2010, p. 288).

É o que pôde também ser visto nos enunciados produzidos no meio associado, quando a pesquisadora questionou sobre a possibilidade de realização de estudos e reflexões entre as professoras, na própria reunião pedagógica coletiva. Lígia relatou: “A gente não consegue esse elo. A gente não consegue formar esse elo. A gente até tenta. Aí, depois de tantas tentativas, a gente acaba tendo aquela desistência. Você tenta uma vez, duas vezes... E assim, você vê que não está agradando. Porque estudar é uma coisa que requer uma disciplina muito grande. Requer um desejo. A gente tem que desejar. A gente tem que ter disciplina. A gente tem que ter compromisso”.

Essa dificuldade com relação ao trabalho coletivo das professoras, no contexto escolar estudado, também é enfatizada nos enunciados de Ivone: “Por exemplo, me preocupa o fato de as colegas não estarem aqui (referindo-se às colegas de trabalho que não comparecem no dia da coletiva). Me preocupa, ali, na coordenação, eu não ter um grupo, ali, estudando, planejando. Não tem. Aí, o que eu faço? Aí, eu não venho! Eu faço alguma coisa assim! Na sala de aula está puxado! Está pesado! Eu não estou dando conta! E a minha prática está sendo avaliada e eu não estou planejando direito. Eu não sei nem mais o que eu estou fazendo! Isso é muito importante! E de quem é a função de cobrar que a gente esteja aqui? A gente está muito assim: “Ah, eu faço o que eu quero na hora que eu quero!” E não é assim! Não é, sabe?! Na hora do meu planejamento, eu tinha que estar com o grupo, ali, estudando, pesquisando”.

Conforme evidenciado nos enunciados de Ivone e Lígia, o coletivo profissional da escola estava desarticulado, pouco motivado para estudar e discutir sobre o objeto de seu próprio trabalho: sua prática pedagógica. Faltavam elementos que estabelecessem um elo entre as docentes, de modo a superar uma cultura profissional individualista e solitária, que prevalecia no contexto estudado e que é algo comum na tradição do trabalho docente, conforme afirmam Carneiro (2012) e Nóvoa (2009), entre outros autores.

Entre esses elementos que poderiam reconstituir o raio de ação do coletivo docente está a busca de soluções conjuntas para as contradições e conflitos que emergem no cotidiano escolar; e o uso do espaço das coordenações pedagógicas para planejamento, análise e reflexão dos conteúdos, teorias e práticas de ensino adotadas na sala de aula, bem como para discussão de políticas,

programas e projetos educacionais desenvolvidos institucionalmente. A superação da inércia e estagnação profissional só é possível com uma apropriação aprofundada e crítica dos conhecimentos científicos e das políticas educacionais, necessários não só à preservação, mas ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao gênero profissional docente, por meio da abertura de possibilidades de inovações estilísticas.

Contudo, a questão que parece estar sinalizada mediante as condições, aqui apresentadas, é que o deslocamento de uma vida de isolamento para uma experiência coletiva parte, necessariamente, de uma alteração nas condições de trabalho na própria escola. De fato, são as possibilidades históricas e culturais que permitem mudanças subjetivas e revoluções. Fora dessa dimensão social/individual e sua intrínseca coconstituição com as condições materiais, é muito difícil pensar em transformações nas práticas docentes.

Nessa perspectiva, a partir dos pressupostos de Vigotski, Clot (2010), ao discutir sobre essa constituição dialética individual/coletivo, aponta que o indivíduo só se transforma em sujeito psicológico quando se apropria das mesmas formas de conduta que os outros haviam utilizado para com ele em primeiro lugar. Somente então o sujeito poderá se desprender dessas condutas para tentar realizar sua própria atividade na vida social, podendo dar a sua contribuição. Segundo Clot, é nesse movimento de passagem (social para individual) que está a relação entre atividade pessoal e coletiva em um meio profissional.

Desse modo, o coletivo profissional em uma escola, por exemplo, torna-se um recurso ou um instrumento de transformação quando os profissionais que o compõem conseguem fazer dele um meio para viver novas experiências. Nesse sentido, as professoras poderiam ampliar o seu poder de agir, nas reuniões coletivas, servindo-se da partilha de suas experiências em sala de aula (seus impedimentos, sucessos, possibilidades e impossibilidades); pela socialização de conhecimentos teóricos e práticos; e pela busca conjunta de ampliação desses conhecimentos, utilizando-se dessas vivências para desenvolver outras experiências profissionais.

Diante de tais proposições, o presente trabalho conclui que a tomada de consciência das professoras acerca de suas concepções e práticas de ensino e da necessidade de resignificá-las no cotidiano profissional só é possível a partir de experiências com um coletivo profissional que seja ativo no espaço escolar. Esse coletivo deve ser constituído como meio de ampliar a ação dos professores no contexto de trabalho, como recurso para transformar as experiências subjetivas a partir das experiências partilhadas, como lugar de aprofundamento teórico e de reflexão sobre as práticas e seus fundamentos. Ele deve trazer de volta, como sugere Nóvoa (2009), a formação dos professores para dentro da profissão.

O que se percebe na realidade pesquisada é que as transformações nas posturas e atitudes docentes só acontecem mediante uma correlação de forças entre as condições materiais da escola (infraestrutura), as condições materiais de sobrevivência e as possibilidades de ações partilhadas dos professores no coletivo.

No Distrito Federal, os professores têm, de um modo geral, condições de trabalho favoráveis (condições físicas, salariais e profissionais satisfatórias). Apesar disso, as práticas tradicionais não se alteram em função da tradição/cultura escolar. Em concordância com Sacristán (1999), não se pode esquecer que as ações docentes e a sua pretensa autonomia estão delimitadas por condições políticas e históricas, que determinam o diálogo entre aspectos da teoria e da prática profissional. Muito do individualismo dos professores pode ser analisado como uma forma de responder às exigências institucionais referentes às questões legais, curriculares e/ou organizativas. O trabalho dos professores é burocraticamente controlado por diretrizes exteriores e afetado por projetos interiores da própria escola.

Nessa conjuntura, tem-se que reconhecer que o docente não é o único responsável pela prática educativa, pois ela é atravessada por diferentes contextos organizativos, institucionais, didáticos, sociais, políticos, econômicos. Na realidade, a cultura escolar, as condições de existência dos professores, os modos de ser e de se relacionar dentro de uma escola refletem e refratam as esferas sociais, políticas e econômicas e suas diversas instâncias institucionais. Contudo, é possível que o professor, articulado e apoiado pelo seu coletivo profissional, pense criticamente sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvendo-as com seus pares, de modo a recriá-las em sua trajetória subjetiva e ampliando o seu poder de ação.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desta pesquisa, em interface com a psicologia do desenvolvimento e a educação, revela-se na complexidade de seu processo investigativo. A proposta metodológica, que previa encontros formativos com o coletivo de professores, filmagens em sala de aula e autoconfrontações com os professores, entre outros procedimentos, possibilitou uma intensa imersão da pesquisadora no contexto pesquisado. Isso permitiu um conhecimento profundo da realidade estudada e um desenvolvimento mútuo entre o grupo de professoras e a pesquisadora.

A clínica da atividade, como proposta de experiência formativa, mostrou-se muito profícua, pois proporcionou, por meio de um movimento dialógico elaborado a partir da análise das práticas pedagógicas, um processo de ressignificação das concepções docentes sobre desenvolvimento, inclusão e deficiência intelectual. Percebeu-se que o espaço de trocas, estudos e reflexões conjuntas foi fundamental para a tomada de consciência das docentes acerca de seus preconceitos e para a (des)cristalização de concepções que delimitavam o desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles com deficiência.

Nesse sentido, este estudo sinaliza a necessidade de organização de futuros trabalhos de formação continuada mais colaborativos, realizados no próprio contexto escolar, que propiciem a ressignificação dos espaços de coordenação coletiva e a valorização dos coletivos profissionais docentes. Tal questão se mostrou, neste trabalho investigativo, essencial para que possa haver transformações nas práticas de ensino e na própria cultura formativa dos docentes – que está ancorada em uma tradição separatista, na qual cada um é responsável por sua turma, e em uma diversidade de atribuições cotidianas individuais.

Quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, a coanálise das práticas de sala de aula, no coletivo profissional, revelou-se fundamental para a compreensão dos aspectos que orientavam o trabalho do professor. Além disso, o fato de o professor se confrontar com a própria atividade e com a atividade do outro, nas situações de autoconfrontação simples e cruzada, permitia que ele revivesse aquela atividade, em um contexto distinto, dando a ela um novo sentido.

Nessa conjuntura socioeducacional repleta de embates ideológicos vivenciados no cotidiano dos professores – entre as políticas inclusivas e as forças segregacionistas – a possibilidade de dar novos sentidos às experiências pedagógicas ocorridas em sala de aula, ressignificando-as, é importante para mudanças de atitudes e de postura necessárias à educação

inclusiva. Proporcionar condições, no contexto escolar, para professores e alunos se descobrirem como sujeitos de possibilidades é o primeiro passo para a consolidação de mudanças e revoluções.

REFERÊNCIAS

- Amaral, L. A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão: In: M. K. Oliveira; D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea* (pp. 233-248). São Paulo: Moderna.
- Anache, A. A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: A. M. Martinez & M. C. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e com deficiência* (pp. 109-138). Campinas: Alínea.
- André, M. (1999). A pedagogia das diferenças. In: M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp. 11-26). Campinas: Papirus.
- Antunes, K. C. V. (2007). *Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 22 (74), p. 251-283.
- Associação de Retardo Mental (2006). *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio* (2002). 10ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª Ed.). Hucitec
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bartholo, R. (2007). Alteridade e preconceito. In E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 41-48). São Carlos: EdUFSCar.
- Batista, A. S. & Tacca, M. C. V. R. (2011). Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e com deficiência* (pp. 139-152). Campinas: Alínea.
- Blanco, L. (2005). Apresentação. In: Silva, D. N. H. (Org.), *Educação especial: memórias e narrativas docentes* (pp. 15-18). Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação.
- Borges, M. H., Cunha, V. V., Gomes, H. T., Santos, M. C., Silva, D. N. H., & Trompieri, N. (2008). Formação de conceitos, deficiência mental e escolaridade: focalizando a mediação pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural (trabalho completo). Trabalho apresentado

- no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - XIV ENDIPE (arquivo 1105 - 12 páginas), Porto Alegre.
- Branco, A. U. & Rocha, R. V. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Brasil (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).
- Brasil (1999). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília.
- Bueno, J. G. (2006). Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: D. J. Meyrelles, C. R. Baptista & S. L. Victor (Orgs), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Bursztyn, M. (2000). *No meio da rua: nômades, excluídos e viradores*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Calvi, K. U. (2007). *Serviço social e conselhos de políticas e de direitos: contradição entre o projeto ético-político e a condição de assalariamento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Carneiro, R. U. C. (2012). Formação de professores: da educação especial à educação inclusiva – alguns apontamentos. In L. O. Zaniolo & M. J. C. Dall'Ácqua (Orgs.), *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas* (pp. 7-24). Jundiaí: Paco.
- Carvalho, E. & Maciel, D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(2), 147-156.
- Carvalho, M. de F. (2004). *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Carvalho, M. M. C. (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* São Paulo: Cortez.
- Castro, A. M. D. A. (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 469-486.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*, 4, 129-136.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17-31.
- Chinalia, F. (2006). *Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência*

- mental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). *O trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Coelho, C. M. M. (2010). Inclusão escolar. In D. A. Maciel & S. Barbato (Orgs.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 55-72). Brasília: UnB.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, Á. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, M. T. M. S. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dainêz, D. (2009). *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Dainêz, D. & Monteiro, M. I. B. (2009). *Desafios e possibilidades da educação especial no contexto da escola inclusiva*. Trabalho apresentado no Nono Encontro de Pesquisa da Região Sudeste – Ampedinha. Universidade Federal de São Carlos. Recuperado em 12 de março de 2012 de <http://www.unimep.br/~mbmontei/ampedinha-2009-debora.pdf>.
- Dainêz, D., Monteiro, M. I. B., & Padilha, A. M. L. (2008). *Compensação e suas implicações educacionais: refletindo sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais*. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação Especial: conhecimento e margens, São Paulo. Recuperado em 26 de fevereiro de 2012 de <http://www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminario-nacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf>
- D'Ávila, C. (2008). Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(29), 33-41.
- De Carlo, M. M. R. P. (2001). *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, (11), 65-78. Recuperado em 2 de abril de 2012 de <http://www.surjournal.org/conteudos>.
- Emmel, R. & Krul, A. J. (2012). As teorias da aprendizagem frente aos professores da educação básica. *Revista Di@logus*, 1(2). Recuperado em 24 de abril de 2013 de <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/178>.
- Ferreira, M. C. C. & Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas

- pedagógicas. In: M. C. R. de Góes & A. L. F. de Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 21-48). São Paulo: Autores Associados.
- Ferreira, W. B. (2009). Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: O. Favero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org//images/0018/001846/184683por.pdf>.
- Figueiredo, M. R. (2002). A política da inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In D. E. G. Rosa & V. C. Souza (Orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (p. 67-68). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fonseca, V. (1995). *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, XX(50), 103-119.
- Fontana, R. A. C. (2005). *Como nos tornamos professoras?* (3ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freitas, A. P. & Monteiro, M. I. B. (2010). *(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Recuperado em 20 de janeiro de 2012 de <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>.
- Freitas, L. C. (2002). "A internalização da exclusão." *Educação e Sociedade*. 23(80), 299-325.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gentili, P. (Org.). (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gergen, K. J. (2010). The acculturated brain. *Theory & Psychology*, 20(6), 95-816.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 35-39. Recuperado em 12 de maio de 2011 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.

- Glat, R.; Ferreira, J. R.; Oliveira, E. da S. G. & Senna, L. A. G. (2003). *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil* (Relatório de consultoria técnica). Banco Mundial. Recuperado em 20 de fevereiro de 2012 de http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1.pdf.
- Glat, R., Machado, C., & Braun, P. (2006). *Inclusão escolar*. Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. de L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, 24(14), 22-27.
- Glat, R., Vianna, M. M. & Redig, A. G. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*, 34(12), 79-100.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, (50), 9-25.
- Góes, M. C. R. & Laplane, A. L. F. (2004). Apresentação. In M. C. R. Góes & A. L. F. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 1-4). Campinas: Autores Associados.
- Hall, S. A. (2002). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP7A.
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Império*. (M. S. Pereira, trad.). Lisboa: Livros do Brasil.
- Harvey, D. (1998). *A condição pós-moderna* (7ª ed). São Paulo: Loyola.
- Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In C. J. Ferretti, et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Jameson, F. (2002). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil* (2ª Ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Kassar, M. de C. M. (1993). *A deficiência mental na voz das professoras* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Kassar, M. de C. M. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos Cedes*, XX(50), p. 41-54.
- Kassar, M. de C. M. (2004). Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In M. C. R. de Góes & A. L. F. de Laplane (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 49-68). São Paulo: Autores Associados.
- Kobayashi, D. E. A. S. & Laplane, A. L. F. (2010). Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In M. C. M. Kassar (Org.),

- Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade* (pp. 77-92). Campinas: Mercado de Letras.
- Kohatsu, L. N. (2009). Institucionalização, deriva e enraizamento: reflexões sobre os paradoxos da inclusão social do deficiente mental. In M. C. Marquenez, E. J. Manzini, R. M. Busto, E. D. O. Tanaka, D. S. Fujisawa (Orgs.), *(Re)discutindo a inclusão* (pp. 99-114). Londrina: ABPEE.
- Kramer, S. (2010). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- Lancillotti, S. S. P. (2008). *A constituição histórica do processo de trabalho docente* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Laplane, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In M. C. R. Góes & A. L. F. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 5-20). Campinas: Autores Associados.
- Lara, A. F. L., Tanamachi, E. R., & Junior, J. L. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, 11(3), p. 474-482.
- Leite, M. I. (2012). Museu: espaço impulsionador de reconfigurações identitárias docentes. *Cadernos Cedes*, 32(88), p. 335-350.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Belo Horizonte.
- Lima, M. E. A. (2006). Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 9(2), 109-114.
- Lyotard, J. (2002). *A condição pós-moderna* (5ª ed.). São Paulo: Jose Olympio.
- Ludke, M. & André, M. E. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (1988). Vigotski. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4a ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Machado, K. S. (2005). *A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso com abordagem etnográfica* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Machado, L. R. S. (1998). Educação e os desafios das novas tecnologias. In C. J. Ferreti, (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, R. S. (2013). *Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

- Maciel, C. E. & Kassar, M. C. (2011). Políticas sociais, políticas de inclusão? In M. C. Kassar (Org.), *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão* (pp. 17-38). Campinas: Mercado de Letras.
- Maciel, D. A. & Raposo, M. B. T. (2010). Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In D. A. Maciel & S. Barbato. (Orgs.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 73-101). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Martínez, A. M. (2006). *A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes*. In Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Anais do XIII Endipe (pp. 371-387). Recife, PE.
- Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Martins, L. A. R., Pires, J., Pires, G. N. L. & Melo, F. R. L. V. (Orgs.). (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes.
- Maués, O. (2004). *As políticas de formação e a pedagogia das competências*. In Sociedade democrática e educação: qual universidade? Reunião da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Caxambu, MG: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.
- Medeiros, C. M. B. & Mudado, T. H. (2007). O primado da ética e do diálogo. In E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 41-48). São Carlos: EdUFSCar.
- Meirelles, F. (2010). *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Manuscrito não publicado.
- Menezes, M. A. (2008). *Formação de professores de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Mészáros, I. (2006). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Morawski, J. G. (2005). Reflexivity and the psychologist. *History of the Human Sciences*, 18(4), 77-105.
- Moscardini, S. F. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado*. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) - Unicamp (Livro 1, p.001526). Campinas: Junqueira & Marin.
- Nogueira, A. L. H. (2010). O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. In M. C. M. Kassar (Org.), *Diálogos com a diversidade: desafios na formação de educadores na contemporaneidade* (pp.55-76). Campinas: Mercado de Letras.

- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In R. V. Serbino, R. Ribeiro, R. L. L. Barbosa & R. Gebran (Orgs.), *Formação de professores* (pp. 19-40). São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2001). O professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, (142), 11-13.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, A. A. S. (2009). Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In M. C. Marquenez, E. J. Manzini, R. M. Busto, E. D. O. Tanaka, D. S. Fujisawa (Orgs.), *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE.
- Oliveira, A. A. S. (2010). Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, (36), 337-359.
- Oliveira, A. A. S. (2012). Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. *Leitura: Teoria & Prática*, 1796-1807.
- Oliveira, I. A. de. (2009). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: D. M. de Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto & S. L. Victor (Orgs.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (2ª ed.) (pp. 32-40). Mediação: Porto Alegre.
- Oliveira, M. K. (2001). *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico* (4a ed.). São Paulo: Scipione.
- Oliveira, S. S. & Costa, M. P. R. (2003). A educação inclusiva de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In M. C. Marquenez, M. A. Almeida, & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência* (pp. 31-45). Londrina: Eduel.
- Omote, S. (2008). Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In A. A. S. Oliveira, S. Omote & C. R. M. Giroto (Orgs.), *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial* (pp. 15-32). São Paulo: Cultura Acadêmica e Fundepe.
- Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial* (3a ed.). São Paulo: Plexus.
- Padilha, A. M. L. (2009). “Ensino inclusivo”: uma expressão incorreta. In M. C. Marquenez, E. J. Manzini, R. M. Busto, E. D. O. Tanaka, Dirce S. F. (Orgs.), *(Re)discutindo a inclusão* (pp.5-20). Londrina: ABPEE.

- Padilha, A. M. L. (2012). *Escola é lugar de sujeitos que aprendem*. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional de Educação Especial; XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória. II Seminário Nacional de Educação Especial; XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: A educação especial no cenário educacional brasileiro: indícios, registros e práticas de inclusão (v. 1, pp. 1-12). Vitória: UFES.
- Padilha, A. M. L. & Braga, E. F. P. (2012). Escola Básica: condições concretas de existência. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. S. (2008). *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pessotti, I. (1981). Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, 16, 55-70.
- Pletsch, M. D. (2009a). A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, p. 143-156.
- Pletsch, M. D. (2009b). Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In M. C. Marquenez, E. J. Manzini, R. M. Busto, E. D. O. Tanaka, Dirce S. F. (Orgs.), *(Re)discutindo a inclusão* (pp. 89-98). Londrina: ABPEE.
- Pletsch, M. D. (2009c). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU & EDUR.
- Pletsch, M. D. & Glat, R. (2007). *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e pesquisas*. Texto apresentado no II Colóquio de Educação, Cidadania e Exclusão; Etnografia em educação – fracasso escolar, conversas sobre teoria e prática. Rio de Janeiro.
- Pletsch, M. D. & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208.
- Raad, I. L. F. & Tunes, E. (2011). Deficiência como iatrogênese. In A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 15-46). São Paulo: Alínea.
- Redig, A. G. (2010). *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Rey, F. L. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ribeiro, M. S. de S. (2008). Contribuições da psicologia educacional e escolar para a chamada educação especial. *Pesquisa Psicológica*, 2. Recuperado em 19 de abril de 2009 de <http://www.pesquisapsicologica.pro.br/>.
- Rio de Janeiro (2001). *Identificando o aluno com deficiência mental: critérios e parâmetros*. Rio de Janeiro: Coordenação de Educação Especial, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- Rocha, M. L. (2008). Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 477-484.
- Rodrigues, M. F. & Kuenzer, A. Z. (2007). As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*, 10(1), 35-62. Recuperado em 11 de junho de 2012 de <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.
- Rossato, S. P. M. & Leonardo, N. S. T. (2011). A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 71-86.
- Sacks, O. (2010). *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão: professor* (2ª Ed., pp.63-92). Porto:Porto.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9 (2), 189-203.
- Sadalla, A. M. F. A., Wisnivesky, M., Saretta, P., Paulucci, F. C., Vieira, C. P., Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71-86.
- Santos, B. S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 393-399. Recuperado em 20 de setembro de 2012 de <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2-3/393>.
- Santos, P. F. & Barbato, S. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas críticas*, 12(23), 245-262.
- Santos, T. C. C. (2012). *Educação inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- São Paulo - Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (2008). *Referencial sobre Avaliação na Área da Deficiência Intelectual (RAADI)*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação.

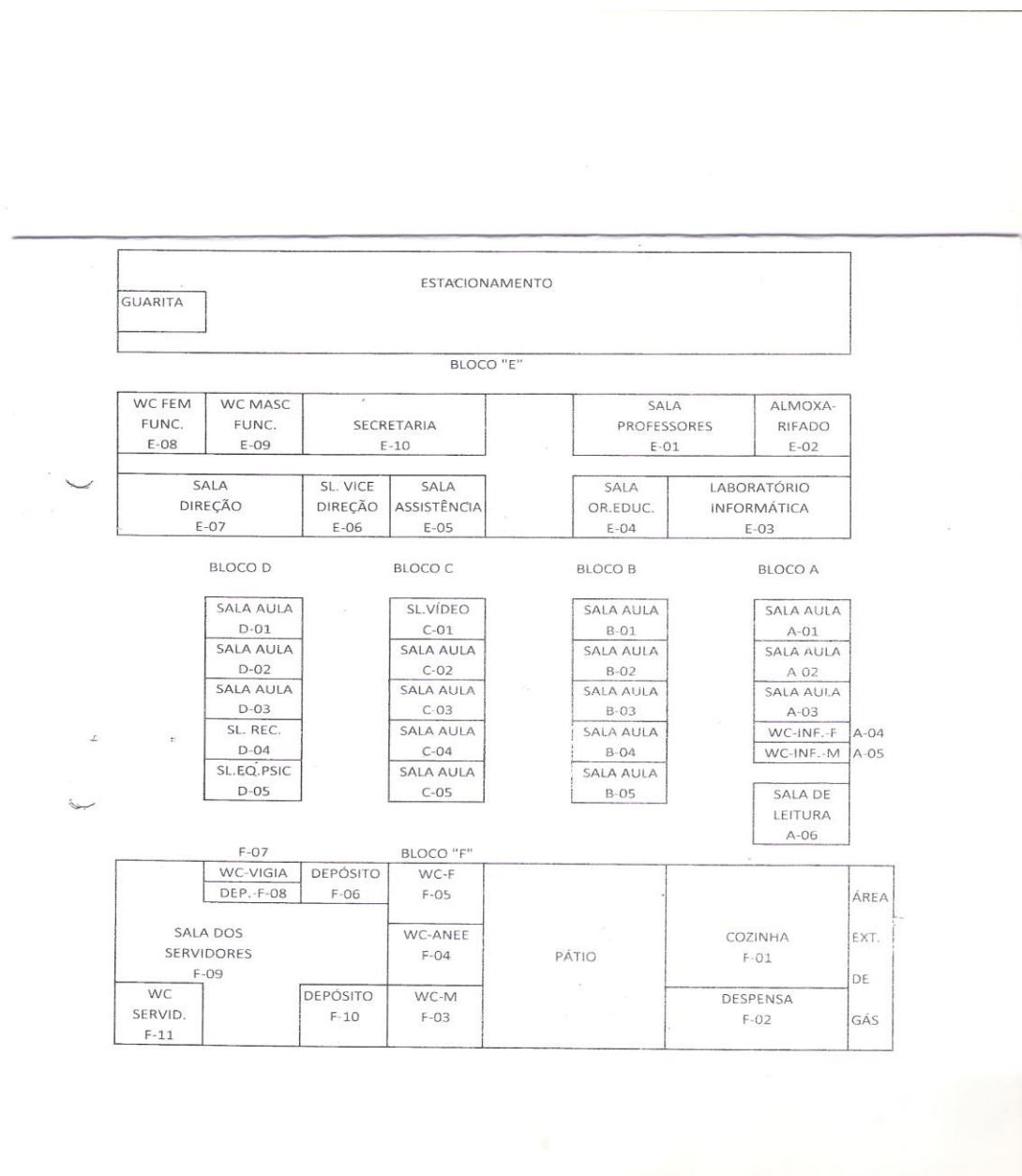
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (3ª ed). Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*. IX(43), 9-10.
- Schultz, T. W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Shiroma, E. O., Campos, R. R. & Garcia, R. M. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. Recuperado em 10 de outubro de 2012 de <http://WWW.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Silva, D. N. H. (2005). *Educação especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação.
- Silva, D. N. H. & Moraes, R. O. (2007). *Dimensões de um tempo contemporâneo-neoliberal: modos de configuração da experiência criativa na sala de aula – a situação do Estado do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no III Seminário Educação, Imaginação e Linguagens artístico-culturais (UNESC), Santa Catarina.
- Silva, D. N. H., Ribeiro, J. C. C., & Mieto, G. (2010). O aluno com deficiência intelectual em sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In D. A. Maciel & S. Barbato (Orgs.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 205-219). Brasília: UnB.
- Silva, D. N. H., Sirgado, A. P & Távira, L. V. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos Cedes*, 32(88), 263-283. Recuperado em 16 de abril de 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Smolka, A. L. B. (2001). *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização com processo discursivo* (10ª Ed.). Campinas: Cortez.
- Smolka, A. L. B. & Góes, M. C. R. de (2008). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (12ª Ed.). Campinas: Papirus.
- Souza, D. de P., & Monteiro, M. I. B. (2008). *Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva*. Trabalho apresentado na 6ª amostra de acadêmica da UNIMEP. Piracicaba, SP.
- Souza, S. J. (2003). Educação na pós-modernidade: educar para quê. In S. J. Souza, *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano* (pp. 15-26). Rio de Janeiro: 7letras.
- Tanamachi, E. R. , Lara, A. F. L. & Junior, J. L. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*. 11 (3), p. 474-482.
- Teles, S. M. (2010). *O professor no processo de inclusão: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Tiozzo, A. A. (2005). *A consciência do professor: uma leitura a partir da abordagem histórico-*

- cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Toledo, E. H. (2011). *Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Touraine, A. (1997) *Iguais e diferentes: podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.
- Tunes, E. (2007). Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 51-56). São Carlos: EdUFSCar.
- Valladão, L. F. (2001). *Formação continuada para professores que atuam na educação especial* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Vieira, E. (2007). *Os direitos e a política social* (2ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Vieira, S. S. P. & Monteiro, M. I. B. (2012). *Desenvolvimento humano e as crianças com deficiência intelectual*. Trabalho apresentado na 10ª Mostra acadêmica Unimep. Qualificação e Expansão da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defectologia*. (Obras Completas – Tomo 5). Havana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004/1930). A transformação Socialista do Homem. Varnitso, USSR (Nilson Dória, Trad.). Recuperado em 18 de maio, 2012, de <http://marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed). (J. Cipolla Netto et al., trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Werner Jr., J. (2007). A medicalização da vida do deficiente como barreira para inclusão social. In: E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 69-78). São Carlos: EdUFSCar.
- Zampieri, D. C.; Souza, D. P.; Monteiro, M I. B. (2008). *Escola inclusiva: o papel de colegas e professores na constituição do sujeito*. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANTA DA ESCOLA



ANEXO 2**ACEITE INSTITUCIONAL**

A Sra. _____, Diretora da Escola _____, está de acordo com a realização da pesquisa intitulada “Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal”, de responsabilidade da pesquisadora Fabiana Luzia de Rezende Mendonça, aluna de mestrado no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Daniele Nunes Henrique Silva, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de encontros com o coletivo de professores da escola e situações de autoconfrontação simples e cruzada para análise de episódios de sala de aula envolvendo alunos deficientes intelectuais incluídos, que serão videogravados, com professores que atuam em turmas inclusivas para alunos com deficiência intelectual. A pesquisa terá a duração de 4 meses, com previsão de início em março/2012 e término em junho/2012.

Eu, _____, Diretora da Escola _____, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 14 de setembro de 2011.

Nome do(a) responsável pela instituição

Ass. e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO 3



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: ENTRE CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Pesquisador(a) responsável(a): FABIANA LUZIA DE REZENDE

Número do projeto: 04-10/2011

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "ENTRE CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

::

Brasília, 13 de dezembro de 2011.

Debora Diniz
Coordenadora Geral – CEP/IH

ANEXO 4

PROPOSTA DE PROJETO DE PESQUISA/FORMAÇÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça
xxxxxxxxx@hotmail.com

➤ JUSTIFICATIVA

O curso terá como tema central as práticas pedagógicas adotadas no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A proposta é proporcionar aos participantes a reflexão acerca das concepções e teorias que têm orientado e fundamentado suas práticas de ensino, a partir de uma reflexão sobre a própria ação docente. A proposta do curso se coaduna com as demandas dos docentes da rede pública de ensino, de que se realizem formações, nas quais suas necessidades concretas em sala de aula sejam consideradas, principalmente, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Muitas são as questões e dúvidas acerca de como esses alunos aprendem e se desenvolvem, sobre as estratégias e atividades a serem adotadas, de modo a favorecer uma efetiva inclusão escolar.

➤ OBJETIVOS

1. Realizar com os professores uma reflexão acerca das concepções e teorias de desenvolvimento e aprendizagem que têm fundamentado suas práticas de ensino a partir de uma coanálise das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, mais especificamente em turmas inclusivas para alunos com deficiência intelectual.
2. Analisar as práticas pedagógicas e discutir os temas apresentados no curso a partir da metodologia de formação profissional chamada de “clínica de atividade”, desenvolvida pelo psicólogo Yves Clot (2007).

➤ METODOLOGIA

- O curso será realizado a partir da abordagem da “clínica da atividade”, desenvolvida pelo psicólogo Yves Clot (2007).
- Sua metodologia consiste em um sujeito elucidar para o outro, seja ele pesquisador, formador ou especialista da mesma área, e para si mesmo questões que surgem no desenvolver das atividades com auxílio de imagens (videogravações).
- Estas imagens são resultado de um primeiro trabalho com um coletivo de profissionais representativo da situação, chamado de “meio associado”, que escolhem as situações que irão constituir o objeto de análise.
- No curso em questão, o objeto de análise das videogravações será escolhido a partir dos temas e demandas que surgirem no grupo de professores participantes do curso, que constituirão o meio associado.
- A análise da atividade seguirá então três fases:
 1. A concepção partilhada das situações a serem analisadas;
 2. A fase de produção de documentos videogravados de autoconfrontação simples (sujeito/formador/imagens) e de autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/formador/imagens), estabelecendo-se o começo de um diálogo profissional entre dois profissionais diante da mesma situação;

3. A terceira fase que consiste em uma volta ao grupo ou “meio associado” para realizar o trabalho de análise e coanálise.

- É estabelecida neste processo uma relação entre o que **os trabalhadores fazem, o que eles dizem sobre o que eles fazem e o que eles fazem a respeito do que eles dizem.**
- A análise psicológica do trabalho proposta pelo autor é sempre uma análise de um sujeito ou de um grupo ou vários grupos em situações reais. Por isso seu objeto, segundo o autor, são as condições de vida habitual num “meio natural”.
- O real da atividade, segundo o autor, ultrapassa a tarefa prescrita e também a tarefa realizada, abrangendo aquilo que “[...] **se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente**” (p. 133).
- A proposta do autor é que se acrescente, às dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real, o real da atividade, que se ultrapasse a simples análise do que deve ser feito e do que efetivamente se faz, para incorporar as vivências internas do sujeito.
- Por isso, o autor afirma ser necessária uma abordagem dialógica da situação.

➤ **A ATIVIDADE DE COMENTÁRIO OU VERBALIZAÇÃO NA AUTOCONFRONTAÇÃO**

- É uma atividade dirigida na qual a linguagem não é apenas um meio de explicar aquilo que o sujeito faz ou aquilo que se vê, mas um meio de levar o outro a pensar, a sentir, a agir segundo a sua perspectiva.
- A verbalização não tem a função de expressar atividades já acabadas, mas ao serem transformadas em linguagem as atividades se reorganizam e se modificam.
- Conforme as palavras do próprio autor com relação à experiência de autoconfrontação: “Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência “alheia”. Esse efeito pode tornar-se causa de uma transformação da atividade.
- “Esta pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava detido.”

➤ **OPERACIONALIZAÇÃO**

LOCAL: Escola XXXXXXXX

PÚBLICO-ALVO: Professores da escola classe XX com formação em licenciatura ou pedagogia, que estejam, preferencialmente, atuando ou já tenham atuado em turmas inclusivas para alunos com deficiência intelectual.

CARGA HORÁRIA: 12 ENCONTROS QUINZENAS NAS COORDENAÇÕES COLETIVAS

ANEXO 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Versão para as professoras)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal”, de responsabilidade de Fabiana Luzia de Rezende, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre aspectos da prática pedagógica de professores do ensino fundamental atuante em escolas inclusivas, que sejam reveladoras de seus pressupostos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; identificar e analisar criticamente as estratégias pedagógicas propostas pelos professores em diferentes situações do contexto escolar inclusivo e seus desdobramentos para a conceitualização da deficiência intelectual. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da abordagem chamada de “clínica da atividade”, desenvolvida pelo psicólogo do trabalho Yves Clot, que consiste em um sujeito elucidar para o outro, seja ele pesquisador, formador ou especialista da mesma área, e para si mesmo questões que surgem no desenvolver das atividades com auxílio de imagens (videograções).

A pesquisa constará de três fases. Será formado um grupo de professores que atuam em escolas inclusivas de ensino fundamental, que será chamado de “meio associado”. Este grupo de docentes será estruturado em encontros quinzenais, que serão videogravados, e realizará, na primeira fase da pesquisa, uma concepção partilhada das situações a serem analisadas. Na segunda fase, serão produzidos episódios de sala de aula envolvendo alunos com deficiência intelectual, que serão videogravados em suas respectivas turmas. A cada episódio videogravado será feita uma autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens) e uma autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/ pesquisador/ imagens), estabelecendo-se o começo de um diálogo profissional entre dois professores diante da mesma situação. Na terceira fase da pesquisa, o grupo de professores ou “meio associado” realizará o trabalho de análise e coanálise da experiência profissional, posta em discussão em termos de situações rigorosamente delimitadas.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos mínimos, o que corresponde às mesmas implicações das atividades da vida diária.

Espera-se com esta pesquisa que os participantes possam refletir sobre sua própria prática pedagógica, articulando-a aos preceitos e teorias que a orientam e, com o pesquisador, possam produzir uma ressignificação acerca das concepções de ensino-aprendizagem envolvidas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se

you have any doubt in relation to the research, you can contact me through the phone XXXXXXXX or by e-mail XXXXXXXXXXXX.

The research team guarantees that the results of the study will be returned to the participants through meetings, in which we will discuss the results, which can be published later in the scientific community.

This project was reviewed and approved by the Ethics Committee in Research of the Institute of Human Sciences of the University of Brasília (CEP/IH). The information regarding the signature of the TCLE or the rights of the subject of the research can be obtained through the e-mail of the CEP/IH: cep_ih@unb.br.

This document was elaborated in two copies: one will remain with the researcher(s) responsible for the research and the other with the participant(s).

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 6**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa
(Versão para as professoras)**

Eu, _____,

autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal”, sob responsabilidade de Fabiana Luzia de Rezende Mendonça, vinculada à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia (IP), Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 7

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Versão para os responsáveis pelos alunos)

O aluno(a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal”, de responsabilidade de Fabiana Luzia de Rezende Mendonça, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre aspectos da prática pedagógica de professores do ensino fundamental atuantes em escolas inclusivas, que sejam reveladoras de seus pressupostos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; identificar e analisar criticamente as estratégias pedagógicas propostas pelos professores em diferentes situações do contexto escolar inclusivo e seus desdobramentos para a conceitualização da deficiência intelectual. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que o referido(a) aluno(a) possa participar da pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do(a) aluno(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação dele(a) na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da realização de videograções de episódios de sala de aula envolvendo alunos com deficiência intelectual, que serão posteriormente analisados e discutidos em um grupo focal de professores, estruturado em encontros semanais, que também serão videogravados. É para estes procedimentos que o(a) aluno(a) está sendo convidado a participar. A participação dele(a) na pesquisa implica riscos mínimos, o que corresponde às mesmas implicações das atividades da vida diária.

Espera-se com esta pesquisa que os professores possam refletir sobre sua própria prática pedagógica, articulando-a aos preceitos e teorias que a orientam e, com o pesquisador, possam produzir uma resignificação acerca das concepções de ensino-aprendizagem envolvidas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.

A participação do(a) aluno(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a autorizar sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone XXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reuniões, nas quais discutiremos os resultados, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 8

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa (versão para os responsáveis pelos alunos)

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do(a) aluno(a) _____, do(a) qual sou responsável, na qualidade de participante/entrevistado no projeto de pesquisa intitulado “Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: a inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal”, sob responsabilidade de Fabiana Luzia de Rezende Mendonça, vinculada à Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia (IP), Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS).

A imagem e o som de voz do(a) aluno(a) podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e dos professores participantes da mesma.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a) aluno(a) por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do(a) aluno(a) do qual afirmo ser responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o responsável pelo participante.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXO 9

FICHA DE PERFIL DAS TURMAS COM ALUNOS INCLUÍDOS E DE IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS DOS PROFESSORES RELACIONADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	
I. Identificação	
Nome da professora:	
Turma:	Número de alunos na turma:
Número de alunos com deficiência intelectual:	
<p>a) Diagnóstico com base em:</p> <p>() laudo médico</p> <p>() relatório psicopedagógico da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem</p> <p>() outros: _____</p> <p>b) Informações gerais sobre os alunos incluídos</p> <p>1. Nome do aluno:</p> <p>- características gerais:</p> <p>2. Nome do aluno:</p> <p>- características gerais:</p> <p>3. Nome do aluno:</p> <p>- características gerais:</p>	

II. Quando você pensa na sua sala de aula, quais os desafios que são colocados à prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos? Explique detalhadamente.

III. Aponte cinco temas que serão relevantes para sua prática em sala de aula e que você gostaria que fossem aprofundados neste grupo de pesquisa.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____
